

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**SILVANA MAURA BATISTA DE CARVALHO**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA FACULDADE DE FILOSOFIA  
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA DE 1950 A 1970:  
propostas curriculares e memórias docentes**

**CURITIBA  
2010**

**SILVANA MAURA BATISTA DE CARVALHO**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA FACULDADE DE FILOSOFIA  
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA DE 1950 A 1970:  
propostas curriculares e memórias docentes**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda  
de Oliveira

**CURITIBA  
2010**

# **TERMO DE APROVAÇÃO**

SILVANA MAURA BATISTA DE CARVALHO

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA  
FACULDADE DE FILOSOFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA DE 1950 A 1970: propostas curriculares e memórias docentes

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPR

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Carmo Martins  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UNICAMP

Prof<sup>a</sup>. Dra. Eliane Mimesse Prado  
Programa de Pós-Graduação em Educação – UTP

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Liane Maria Bertucci  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPR

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Nadia Gaiofatto Gonçalves  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPR

Curitiba, 31 de agosto de 2010

Aos futuros professores de História,  
partícipes do processo de “formação de  
professores” que darão continuidade à luta  
no ensino de História, na Educação Básica.

*[...] a história ficou parcelada em cada lugar, em cada momento.  
E aí a gente estudando aquela fase, vendo quanta coisa boa teve  
teve, mas que ninguém sabe! A história é criticada, muitas vezes  
[...] se desloca o parecer, a partir do desconhecimento [...]. E isso  
vale inclusive para os particulares da nossa região, a nossa  
localidade, ou da nossa própria história pessoal, [...]  
muita gente acha que não tem uma história!  
Todo mundo tem a sua!*

*Prof<sup>a</sup> Maria Aparecida Cezar Gonçalves*

## RESUMO

Em função da relevância da temática “formação de professores” na história da educação brasileira propõe-se caracterizar a configuração curricular das propostas dos cursos de formação de professores de História no período de 1950 a 1970, na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (FEFCL-PG), a primeira instituição estadual de ensino superior criada no Estado do Paraná. Entre os primeiros cursos, destacam-se o bacharelado em Geografia e História e o Curso de Didática, em funcionamento no período de 1950 a 1965, sobre os quais se faz a identificação das propostas de formação de professores previstas pela legislação nacional vigente na época, interpretadas e expressas na normatização institucional, e concretizadas pelas representações docentes, na construção das configurações curriculares, em sua própria historicidade. Numa perspectiva da história do tempo presente, enfocando a história das instituições educativas, analisa-se o currículo acadêmico em duas dimensões: prescritiva na legislação e, ativa nas representações docentes. No entrecruzamento das fontes eleitas, faz-se o reconhecimento do projeto de formação do professor de Geografia e História, implantado na década de 1950, de acordo com o primeiro modelo de formação de professores no Brasil, baseado no Curso de bacharelado e no Curso de Didática. Na década de 1960, com a nova legislação para a educação brasileira, expressa na LDBEN/1961 e na Lei 5540/68, verificam-se as mudanças ocorridas na proposta de formação de professores, com a criação do Curso de Licenciatura em História na FEFCL-PG/UEPG. Percebem-se as diferenças da proposta desse curso em relação ao anterior, comparando-se, desde a implantação dos cursos, o perfil dos professores formadores, as prescrições curriculares e os currículos ativos construídos nas interpretações e ações dos professores formadores. Com base nesses aspectos analisados conclui-se que, com a criação dos cursos de licenciatura, a formação de professores de História, na referida instituição assumiu as mudanças curriculares propostas pela legislação, protagonizadas pelos antigos e pelos novos professores, que buscaram atualização e se tornaram responsáveis pelas mudanças concretizadas no curso de Licenciatura História, com a integração das disciplinas de formação pedagógica, nas quatro séries do curso, sob a influência das novas concepções historiográficas e educacionais que marcaram a década de 1960.

Palavras-chave: Formação inicial. História. Currículo. Memória. História da educação.

## RESUMEN

Em la función de la relevancia de la temática “formación de profesores” en la historia de la educación brasileña y, la carencia de producción historiográfica en el área se propone caracterizar la configuración curricular de los cursos de formación de profesores de Historia en el período de 1950 a 1970 en FEFCL-PG (Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa) como la primera institución estatal de enseñanza superior, creada en el estado de Paraná. Entre los primeros cursos, se destacan la Licenciatura en Geografía e Historia y el curso de Didáctica, en funcionamiento en el período de 1950 a 1965 sobre los cuales se hace la identificación de las propuestas de formación de profesores, previstas por la legislación nacional vigente en la época, interpretadas y expresas en la normalización institucional y, concretadas en las representaciones docentes, en la construcción de esas representaciones. En el entrecruzamiento de las fuentes elegidas, se hace el reconocimiento del proyecto de formación del profesor de geografía e historia, implantado en la década de 1950 de acuerdo con el primer modelo de formación de profesores, en Brasil, basado en el curso de licenciatura, al cual se agregaba el Curso de Didáctica. En la década de 1960, con la nueva legislación para la educación brasileña, expresa en la LDBEN/1961 y la Ley 5540/68, se verifican los cambios ocurridos en la propuesta de formación de profesores, con la creación del curso de Licenciatura en Historia, en la FELCL/UEPG, se perciben las diferencias de la propuesta de ese curso en relación al anterior comparándose desde la implantación de los cursos, el perfil de los profesores formadores, las prescripciones curriculares y los currículos activos construídos en las interpretaciones y acciones de los profesores formadores. Basados en los aspectos analizados se concluye que con la creación de los Cursos de Licenciatura, la formación de profesores de Historia, caso específico, en la referida institución, ha asumido los cambios curriculares propuestos por la legislación, protagonizados por los antiguos y, por los nuevos profesores, los cuales han buscado actualización, siendo responsables por los cambios concretados en el Curso de Historia, con la integración de las disciplinas de formación pedagógica, en los cuatro años del curso, bajo la influencia de las nuevas concepciones historiográficas y educacionales que han marcado la década de 1960.

Palabras clave: - formación inicial – Historia – currículo – memoria – historia de la educación

## **ABSTRACT**

Studies about “teacher education” in the history of Brazilian education are not only relevant, but necessary. The aim of this study is to characterize the curricular structure of the proposals in History Teacher Education courses from 1950 to 1970 at the State College of Philosophy, Science and Languages of Ponta Grossa (Faculdade Estadual de Filosofia, Ciência e Letras de Ponta Grossa – FEFCL -PG) which was the first undergraduate state institution created in the state of Paraná. Among the first courses implemented are the Bachelor’s Degree in Geography and History and the Course of Didactics which were active from 1950 to 1965. The proposals of teacher education courses according to the national legislation from that period are identified, interpreted and expressed in the institutional normatization and put into practice by teachers’ representations in the development of the curricular structures. This study considers the academic curriculum both suggested by the legislation and the one present in teachers’ representations. From the triangulation of the sources it is possible to recognize the project for Geography and History teacher education implemented in the 50s according to the first model of teacher education in Brazil which was based on the Bachelor Degree and on the Didactics Course. With the new legislation for Brazilian education in the 60s, which are expressed in the LDBEN/1961 and in the Law 554/08, it is possible to observe the changes that occurred in the proposals for teacher education with the creation of the History Teacher Education Course at the FEFCL–PG/UEPG. The differences in the proposals of this course compared to the former can be noticed in terms of the implementation of the courses, the profile of the teacher educators, the curricula prescriptions and the active curricula built in the interpretations and actions of the teacher educators. Based on the analysis of these aspects it was possible to conclude that the History Teacher Education Courses created in the afore mentioned institution followed the curricular changes proposed by the new legislation and more than this, the courses were implemented by the old and the new teacher educators which seek for professional improvement and become responsible for the changes in the History Teacher education Course through the integration of disciplines of pedagogical formation, in the four years of the course, under the influence of the new historic and educational concepts which characterize the 60s.

**Keywords:** Initial Teacher Education. History. Curriculum. Memory. History of Education.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

MAPA 1 –	MUNICÍPIOS DA REGIÃO DOS CAMPOS GERAIS .....	56
MAPA 2 –	CAMINHO DAS TROPAS NA REGIÃO DOS CAMPOS GERAIS – PR.....	57
QUADRO 1 –	ESCOLAS PÚBLICAS CRIADAS NO ESTADO DO PARANÁ NO PERÍODO DE 1910 A 1950. ....	280
QUADRO 2 –	RESULTADO DO EXAME VESTIBULAR DA FEFCL-PG – 1950 ...	69
QUADRO 3 –	CORPO DOCENTE DA FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS – 1953.....	88
QUADRO 4 –	GRADE CURRICULAR DO CURSO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA FEFCL-PG – 1 <sup>A</sup> TURMA – 1950 A 1952.....	112
QUADRO 5 –	CORPO DOCENTE DO CURSO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA – 1953.....	120
QUADRO 6 –	CORPO DOCENTE DO CURSO DE DIDÁTICA – 1953 .....	120
QUADRO 7 –	CORPO DOCENTE DO CURSO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA DA FEFCL-PG – 1961 .....	124
QUADRO 8 –	CORPO DOCENTE DA FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS – 1961.....	125
QUADRO 9 –	ALUNOS APROVADOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA - FEFCL-PG – 1963 A 1972 – DO EXAME VESTIBULAR À CONCLUSÃO.....	166
QUADRO 10 –	CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA NA FEFCL-PG - ANO LETIVO DE 1966: CARGA-HORÁRIA POR SÉRIE E POR DISCIPLINA.....	181
QUADRO 11 –	DOCENTES DO CURSO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA DA FEFCL- PG- 1966.....	189
QUADRO 12 –	CORPO DOCENTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA FEFCL-PG .....	199
QUADRO 13 –	DISCIPLINAS E PROFESSORES DO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA - FEFCL-PG- 1960 .....	202
QUADRO 14 –	DISCIPLINAS E PROFESSORES DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE HISTÓRIA - FEFCL-PG.....	205

## LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

ANPED	–	Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação
ANPUH	–	Associação Nacional de História ( atual)
ANPUH	–	Associação Nacional dos Professores Universitários de História (original)
APUH	–	Associação dos Professores Universitários de História
ASSEPLAN	–	Assessoria de Planejamento (Comissão de elaboração do Plano Diretor e reorganização da estrutura universitária)
CAGEM	–	Centro Acadêmico de Geografia Eugenio Malanski
CAOE	–	Centro de Assistência e Orientação Acadêmica ao Estudante
CEE	–	Conselho Estadual de Educação
CEPM	–	Comissão de Ensino Primário e Médio
CEE-PR	–	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CES	–	Comissão de Ensino Superior
CESu	–	Comissão de Ensino Superior
CFE	–	Conselho Federal de Educação
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CPC	–	Centro Pontagrossense [sic] de Curitiba
CTA	–	Conselho Técnico-Administrativo
DEHIS	–	Departamento de História – FEFCL-PG/UEPG
DESu	–	Departamento do Ensino Superior
DETPEN	–	Departamento de Teoria e Prática de Ensino
EMC	–	Educação Moral e Cívica
ES	–	Estudos Sociais
EUA	–	Estados Unidos da América
FAFI	–	Faculdade de Filosofia
FEFCL-PG	–	Faculdade de Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa
FFCL-PR	–	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná
FFCL-UEPG	–	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa
FFUSP	–	Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo
FNFi	–	Faculdade Nacional de Filosofia
HISTEBR	–	História, Sociedade e Educação no Brasil
IES	–	Instituição de Ensino Superior
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICET	–	Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas
IHGB	–	Instituto de História e Geografia do Brasil
IHGSP	–	Instituto de História e Geografia de São Paulo
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	–	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	–	Ministério de Educação e Cultura
MES	–	Ministério de Educação e Saúde
OEI	–	Organização dos Estudos Institucionais
OSPB	–	Organização Social e Política do Brasil

PROGRAD	–	Pró Reitoria de Graduação
PRORH	–	Pró Reitoria de Recursos Humanos
PR	–	Partido Republicano
PRP	–	Partido Republicano Paranaense
PSD	–	Partido Social Democrático
PSP	–	Partido Socialista Paranaense
PTB	–	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC-SP	–	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RAV	–	Recursos Audiovisuais
SEEC-PR		Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná
SEPAM	–	Sociedade Educacional Professor Altair Mongruel
SESu-SEEC-PR	–	Superintendência de Ensino Superior, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná
UB	–	Universidade do Brasil
UDF	–	Universidade do Distrito Federal
UDN	–	União Democrática Nacional
UEL	–	Universidade Estadual de Londrina
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	–	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPB	–	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	–	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	–	Universidade de Brasília
UNE	–	União Nacional dos Estudantes
UNICAMP	–	Universidade de Campinas
UNICENTRO	–	Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
USBEE	–	União Sul Brasileira de Educação e ensino
USP	–	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 A FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PONTA GROSSA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA DÉCADA DE 1950 .....</b>	<b>52</b>
2.1 O CONTEXTO LOCAL/REGIONAL .....	54
2.1.1 A representação política paranaense no âmbito federal .....	54
2.2 DEMANDAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS PARA A CRIAÇÃO DA FEFCL-PG ..	60
2.3 PRIMEIRO MODELO DOS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL – BACHARELADO + DIDÁTICA .....	80
2.4 FORMADORES DE PROFESSORES NA FEFCL-PG - DÉCADA DE 1950.....	83
<b>3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA NA FEFCL DE PONTA GROSSA .....</b>	<b>96</b>
3.1 DE MATÉRIA ESCOLAR À DISCIPLINA ACADÊMICA: A GEOGRAFIA E A HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	99
3.2 PRESCRIÇÕES CURRICULARES PARA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA – FEFCL-PG .....	106
3.2.1 Identificação da proposta curricular.....	109
3.3 CONFIGURAÇÃO CURRICULAR DO PROJETO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA .....	118
3.3.1 Corpo Docente .....	119
3.3.2 Práticas Docentes e memórias.....	127
3.3.2.1 Disciplinas Acadêmicas: programas e concepções historiográficas.....	127
3.3.2.2 As práticas docentes e o domínio do conteúdo nas cadeiras do Curso de Geografia e História e do Curso de Didática.....	129
3.3.2.2.1 O Colégio de Aplicação e as experiências didáticas .....	139
3.3.2.3 Práticas docentes: encaminhamentos metodológicos e sistema de avaliação.....	143
3.4 DE ALUNOS DO CURSO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA E DO CURSO DE DIDÁTICA A PROFESSORES NA FEFCL-PG .....	148
3.5 DELINEANDO O PROJETO DE FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA NA FEFCL-PG.....	154
<b>4 O CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA NA FEFCL-PG/UEPG E AS REFORMAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1960 .....</b>	<b>156</b>
4.1 A DIVISÃO DO CURSO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA.....	158
4.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NA DÉCADA DE 1960 .....	161
4.2.1 A formação de professores na LDBEN 4024/61 .....	162
4.2.2 O Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR) e a fixação dos novos currículos dos Cursos Superiores .....	167
4.2.3 O Ensino Superior no Brasil: Acordo MEC/USAID e Reforma Universitária...	170
4.3 PRESCRIÇÕES CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA .....	175
4.3.1 O currículo prescrito .....	175
4.4 CONFIGURAÇÃO CURRICULAR DO PROJETO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA.....	186
4.4.1 Corpo Docente .....	188

4.4.2 Departamentalização e a alocação dos professores do Curso de Licenciatura em História.....	200
4.4.3 Práticas Docentes e memórias.....	206
4.4.3.1 Dos programas às práticas .....	220
4.4.3.2 As práticas docentes nas disciplinas do Curso de Licenciatura em História.....	223
4.4.3 Práticas docentes: encaminhamentos metodológicos e sistema de avaliação ..	234
4.5 DE ALUNOS A PROFESSORES DO CURSO DE HISTÓRIA .....	236
4.6 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA- UMA CONSTRUÇÃO NA PRÁTICA DOS PROFESSORES .....	238
 <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA FEFCL-PG/UEPG: PROPOSTAS E CONFIGURAÇÕES CURRICULARES NO PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE... AS RELAÇÕES ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA, [...] AS RELAÇÕES ENTRE PASSADO E PRESENTE NÃO DEVEM LEVAR À CONFUSÃO E AO Ceticismo. Sabemos agora que o passado depende parcialmente do presente. Toda a história é bem contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto a seus interesses, o que não só é inevitável como legítimo (Le Goff, 2003) .....</b>	 <b>245</b>
 <b>FONTES.....</b>	 <b>253</b>
 <b>REFERÊNCIAS.....</b>	 <b>260</b>
 <b>ANEXOS .....</b>	 <b>279</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O futuro, tal como o passado, atrai os homens de hoje, que procuram suas raízes, e sua identidade, mais do que nunca, fascina-os...

(LE GOFF, 2003)

Na perspectiva de interesse apontada por Le Goff (2003) quanto ao papel da ciência histórica, lança-se, nesta pesquisa, em busca de maior clareza sobre a formação do professor de História na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (FEFCL-PG), (1950 a 1970). A escolha do tema está relacionada à participação da pesquisadora como sujeito integrante da história do curso de licenciatura em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em diferentes momentos e condições do referido curso, e de sua trajetória de vida e formação profissional, na qualidade de ex-aluna<sup>1</sup> e professora<sup>2</sup>.

Como aluna, a autora lembra o primeiro momento de participação, na década de 70: professora primária recém-formada pela Escola Normal<sup>3</sup>, em busca de um curso de formação em nível superior, na área das Ciências Humanas. Ao deparar-se com a possibilidade de uma formação “ampliada” para atuação docente em História e Geografia, fez opção pelo recém criado curso de Estudos Sociais, licenciatura curta – 1975-1976<sup>4</sup>, o qual possibilitaria o trabalho com várias disciplinas no curso ginásial<sup>5</sup>.

Decorrente dessa formação, nos anos 80, como professora de História de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, teve atuação norteadada por uma

<sup>1</sup> Aluna do Curso de licenciatura em Estudos Sociais - curta duração (1975-1976) e do curso de licenciatura plena em História (1989-1991).

<sup>2</sup> Professora na área de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em História e Fundamentos Teórico-Metodológicos do ensino de História, no curso de Pedagogia na UEPG, desde 1995.

<sup>3</sup> O denominado Ensino Médio era composto pelos cursos ginásial e colegial, sendo a Escola Normal um curso colegial de formação para o magistério, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDBEN 4024/61, Cap. IV, “Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos”. (BRASIL, 1961, p. 08)

<sup>4</sup> Curso criado em atendimento às prescrições da Reforma Universitária - Lei 5.540/68, – Art. 23. Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho. 1º Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior. (BRASIL, 1968. p. 06)

<sup>5</sup> Curso equivalente às quatro últimas séries do ensino fundamental – 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, ou ainda, 3º e 4º ciclos da educação básica, a partir da atual LDBEN 9394/96.

Formação aligeirada para atender áreas carentes, indicada para justificar a formação de um professor “curto” ao leigo. Profissional que, ao assumir as atividades docentes no 1º grau, revelou a debilidade de sua formação, tanto didática como em relação ao conteúdo. (FENELLON, in: MINISTÉRIO de Educação e Cultura, 1986, p.22-23)

Seguindo a trajetória profissional, algumas mudanças na educação brasileira trouxeram-lhe a possibilidade de desvelar aspectos da precariedade da sua “formação inicial”, no curso de Estudos Sociais. Com o retorno das disciplinas de História e Geografia, houve perda de espaço de atuação do professor “polivalente”, habilitado para ministrar várias disciplinas: História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil, e Educação Moral e Cívica, em nível de ensino fundamental (5ª a 8ª séries), para os professores graduados em licenciatura plena em História ou em Geografia.

Com a possibilidade de complementação a essa formação, no final da década de 1980 a autora presta mais um exame vestibular<sup>6</sup> para o curso de Licenciatura em História, na última turma do sistema semestral de créditos, na UEPG (1989-1991/1), para cursar as disciplinas que não constavam e/ou não eram equivalentes às componentes do currículo do antigo curso de Estudos Sociais. A experiência de preencher lacunas foi um momento peculiar na sua formação profissional, pois, ao mesmo tempo em que procurava cursar as disciplinas “faltantes”, em cumprimento da grade curricular do curso de licenciatura plena em História, na época organizada de acordo com a Lei 5540/68, da Reforma Universitária, buscava fundamentar e articular os novos conhecimentos aos já adquiridos e, assim, foram se abrindo novos horizontes, desencadeando-se um processo de desconstrução – reconstrução do conhecimento historicamente produzido e de produção de conhecimento científico.

Nesse processo de formação profissional na área de História, buscou um curso de pós-graduação *lato sensu*<sup>7</sup>, no qual realizou seu primeiro trabalho de pesquisa, voltado para a formação do professor de História, sob o título “O livro didático e as concepções historiográficas: uma análise do ensino de 1º e 2º graus” (1995), objetivando relacionar a formação inicial à prática docente em História, numa

<sup>6</sup> Exame de admissão ao ensino superior criado para racionalizar o aproveitamento do número de vagas e o ingresso do candidato a uma determinada área de conhecimento (WEREBE, 1994, p. 34).

<sup>7</sup> Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior – UEPG – 1994-1995, com a apresentação da monografia sob o título – O LIVRO DIDÁTICO E AS CONCEPÇÕES HISTORIOGRÁFICAS: uma análise do ensino de 1º e 2º graus, set/1995.

análise sobre as diferentes concepções historiográficas presentes no trabalho do professor do ensino de 1º e 2º graus, nas redes públicas e privadas de ensino, na cidade de Ponta Grossa, Paraná.

Já no curso de mestrado<sup>8</sup> desenvolveu a pesquisa denominada “Os egressos da UEPG e o ensino de História: a formação de professores” (1998), no qual fez uma avaliação da área de prática de ensino/estágio supervisionado de História na UEPG, no período de 1987-1992, quando da implantação de uma nova proposta elaborada a partir das inovações sobre formação de professores e ensino de História<sup>9</sup>, na segunda metade da década de 80, na educação brasileira. Os resultados desse trabalho proporcionaram o reconhecimento de algumas dificuldades sentidas pelos egressos, na prática pedagógica, no cotidiano escolar do ensino de História, a partir do curso de graduação, e constituíram-se uma contribuição para melhorias no curso de formação de novos professores na UEPG.

Ora, como pesquisadora na área de História da Educação Brasileira desde 1999, nesta ocasião retoma o objeto “formação de professores de História na UEPG”, devido às especificidades da área de atuação docente, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, na qual se estabelece uma relação direta entre extensão, - ensino e - pesquisa; e no transitar entre prática-teoria-prática, faz-se parceria com professores atuantes no ensino de História, em nível de ensino fundamental e médio. Assim, do contato com esses docentes e pelos relatos das experiências de formação inicial e continuada vivenciadas, pelos alunos do Curso de Licenciatura de História e os professores de História, constatou-se que a maioria desses docentes foi formada pelo Curso de Licenciatura em História, da UEPG e, que o tempo de atuação varia de alguns meses até 30 anos na profissão, o que se reflete nas diferentes práticas, na condução do ensino de História.

Diante dessa constatação levantou-se a questão sobre a formação inicial de professores e as mudanças efetuadas no Curso de Licenciatura em História da UEPG, inferindo-se que, as práticas docentes possuem características da formação inicial do professor, destarte a formação continuada e a experiência docente. A essa

---

<sup>8</sup> Mestrado em Educação, linha de concentração – Metodologia de Ensino – UNICENTRO-UNICAMP-1996-1998, com a defesa da dissertação – OS EGRESSOS DA UEPG E O ENSINO DE HISTÓRIA: a formação de professores. Fev./1998.

<sup>9</sup> Difusão de ideias inovadoras na formação do professor de História e Implantação do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná- 1990, baseados em concepções historiográficas da Escola de Annales, da Nova história e concepções pedagógicas que contemplam o aluno como sujeito de seu próprio conhecimento e o professor como mediador entre o conhecimento e o aluno.



indagação a ser feita à história da educação, na região dos Campos Gerais, articulou-se o reconhecimento da importância das memórias de antigos professores, pelos trabalhos de pesquisa desenvolvidos anteriormente, sobre a atuação docente nas instituições escolares da cidade de Ponta Grossa, entre as décadas de 1930 e 1970<sup>10</sup>.

Por isso, empreendeu-se esta pesquisa sobre o Curso de História em sua trajetória histórica e as diferentes propostas curriculares. Optou-se pela reconstrução histórico-educacional nos meados do século XX, pela possibilidade de situar a história da instituição e do curso no período de expansão da educação para o interior dos estados brasileiros, quando surge a necessidade de formação de professores, em especial, para o ensino secundário<sup>11</sup>, e ainda, pela probabilidade de contar com as memórias docentes de alguns sujeitos protagonistas dessa história desde a implantação do Curso de História, na FEFCL-PG.

Desse modo, situa-se o objeto de pesquisa, pois se sabe que coube às faculdades de Filosofia (FAFI) criadas por todo o país (a partir da década de 1930) a formação de professores, estando entre as primeiras áreas de formação contempladas, a área de História, cujo curso, na década de 1950, oferecia formação dupla, em duas etapas: curso de bacharelado em História e Geografia, complementado pela formação pedagógica no Curso de Didática. Como afirmam Figueiredo e Cowen, as faculdades "[...] treinavam professores para os cursos ginásial e médio; esses professores iriam lecionar disciplinas específicas como arte, ciências, física, geografia, história, línguas, matemática, música e química [...]" (BROCK; SCHWARTZMAN, 2005, p. 4), de acordo com o modelo de formação vigente, baseado na legislação educacional das décadas de 1930 e

---

<sup>10</sup> CARVALHO, Silvana Maura Batista de. **Professores das primeiras instituições escolares da região dos Campos Gerais –PR: uma relação entre história e memória do Colégio Estadual Regente Feijó.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4. , **Anais.** Goiânia: 2006. 1 CD-ROOM.

CARVALHO, Silvana Maura Batista de.; ARRUDA, Rosana Nadal de Arruda. **Professores das primeiras instituições escolares da região dos Campos Gerais –PR: uma relação entre história e memória.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3. , **Anais.** Curitiba: 2004. 1 CD-ROOM.

<sup>11</sup> A nomenclatura “ensino secundário” abrange duas etapas de formação escolar – antigo curso ginásial, com quatro anos de duração, o que corresponde atualmente às séries finais – 5ª a 8ª série do ensino fundamental e, antigo curso colegial, com três anos de duração corresponde ao atual ensino médio que integra a educação básica. Tal organização remonta à legislação educacional federal das décadas de 1930 e 1940.

1940<sup>12</sup>.

No início da década de 1960, com a reorganização do Sistema Educacional Brasileiro, em todos os níveis, expressa na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDBEN 4024/61<sup>13</sup>, e as novas proposições legais para a reformulação dos cursos de formação de professores, nos Cursos de Licenciatura, a difusão das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras “[...] permitiam a expansão do ensino superior a baixo custo. Elas eram consideradas um instrumento útil e confiável para a mobilidade social e profissional [...] da classe média conservadora [...]” (BROCK; SCHWARTZMAN, 2005, p. 181).

Na FEFCL-PG, entre os primeiros cursos criados, esteve o Curso de Geografia e História e o Curso de Didática, em funcionamento de 1950 a 1965. O Curso de Licenciatura em História foi implantado em 1963 e modificado no final da década de 1960, em atendimento à Lei 5.540/68 – Reforma Universitária, com as novas mudanças, como a implantação do sistema de créditos e a semestralização das disciplinas, mudanças nas grades curriculares, entre outras. Ainda, atendendo à referida Lei, a antiga Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa passou a incorporar a recém formada Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a partir de 1970, na qual permanece o curso de formação de professores de História até os dias atuais.

Nesse contexto de mudanças, a década de 1960 é reconhecida como um divisor de águas nos rumos da educação brasileira. Por isso, propõe-se analisar a questão Formação de Professores de História na FEFCL-PG, com base na seguinte problematização: **Mediante a proposta de formação de professores no Brasil, vigente na década de 1950 e as mudanças propostas na legislação federal na década de 1960, como se concretizaram as configurações curriculares**

<sup>12</sup> [...] A Reforma Francisco Campos – 1931, Decreto nº. 19.851, cujas contribuições são marcantes no cenário da História da Educação Brasileira: primeiro, por estabelecer o ensino médio e, em segundo lugar, porque plantou leis que irão guiar o nascimento e a explosão do ensino superior, cuja infra-estrutura foi justamente possibilitada pelo arcabouço levantado, pela primeira vez, por meio da reforma educacional de 1931. O Decreto de 11 de abril de 1931 serviu de primeiro estatuto da Universidade brasileira. Assim foi preparado o desenvolvimento do ensino superior; o que até agora existiu: as raras Faculdades Isoladas, a Universidade do Paraná e a Universidade do Rio de Janeiro, simplesmente levantavam o início do ensino superior brasileiro [...] (TOBIAS, 1986, p. 279). A essa reforma se acrescenta as Leis Gustavo Capanema de 1942 e 1946, as quais definem a organização do ensino médio em dois ciclos, o ginasial, com quatro anos e o colegial com três anos, dividido em dois ramos: secundário e técnico-profissional.

<sup>13</sup> Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 4024/61, cuja elaboração era prevista na Constituição Brasileira de 1946, com a constituição de uma comissão em 1947, a tramitação desse projeto inicial sofreu muitas mudanças, na defesa de um sistema de educação nacional que atendesse o modelo de desenvolvimento econômico para o Brasil. O confronto se deu entre os grupos defensores, um do nacional-desenvolvimentismo e outro da internacionalização da economia. (Cf. AMADOR, 2002).

**construídas com base na referida legislação educacional, no antigo Curso de Geografia e História e Curso de Didática e no Curso de Licenciatura em História, habilitação única, na FEFCL-PG / UEPG, pelas interpretações institucionais das propostas oficiais, realizadas nas práticas dos professores formadores de professores de História e como se efetivaram as mudanças?**

Para responder à questão, busca-se identificar as configurações curriculares, compreendidas nos seguintes aspectos:- a normatização institucional das propostas federais, expressas no Regimento Interno da FEFCL-PG, as grades curriculares e os programas das cadeiras/disciplinas componentes do curso, o sistema de avaliação registrados e arquivados, e as representações docentes sobre a prática pedagógica, presentes nas memórias dos professores entrevistados. Dessa forma, propõe-se uma pesquisa de história das instituições educativas, no campo da historiografia da educação<sup>14</sup>, entendendo-se que essa pesquisa, como afirma Ragazzini,

[...] não pode se limitar aos aspectos estritamente normativos: a instituição é governada [com formas de gerenciamento e decisões políticas, periféricas e centrais]; é definida por espaços organizados, tempos administrativos e modalidades internas de funcionamento; possui figuras profissionais e usuários próprios, possui relações externas com outras instituições, com contextos ambientais e a dinâmica social [...] (SANFELICE *et al.*, 1998, p. 24).

Assim, a partir da complexidade que envolve a história de uma instituição educativa, das normas legais às práticas sociais, compreendidas em suas singularidades, se estabelecem como objetivos gerais: analisar as configurações curriculares dos cursos de formação do professor de História na FEFCL-PG, em sua própria contextualidade, na dinâmica da história da educação regional; e, assim, contribuir para a produção historiográfica sobre a temática “Formação de Professores” na região dos Campos Gerais, Paraná.

Para tanto, propõe-se identificar as propostas curriculares dos cursos de Geografia e História, Didática e de Licenciatura em História, frente à legislação educacional federal; – reconhecer as configurações dos currículos ativos dos referidos cursos, nas representações docentes, presentes nas memórias dos

<sup>14</sup> Campo que, segundo Ragazzini está dividido em três partes, cabendo a cada uma das partes, com objetos de estudo próprios. À história da educação cabe os estudos dos processos educativos nas relações familiares, nos processos produtivos, entre outros. À história da pedagogia, cabe o estudo e pesquisa sobre as ideias pedagógicas e à história da escola e das instituições educativas tem como campo de estudo dos lugares de educação formal (SANFELICE *et al.*, 1998, p.23-25).

professores formadores; e, – averiguar mudanças ocorridas com a implantação da nova proposta de formação de professores de História, a partir da legislação federal da década de 1960. Assim, os resultados desta pesquisa passam a incorporar a produção historiográfica sobre a formação de professores em nível superior, na história da educação brasileira, uma área em desenvolvimento, devido à recente constituição do campo de Historiografia da Educação Brasileira, a qual remonta à

[...] constituição do campo da história da educação enquanto disciplina acadêmica ligada à produção historiográfica do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB); às escolas de formação para o magistério e à produção acadêmica entre os anos 1940 e 1970 [...]. (VIDAL; FARIA FILHO, 2003, p. 4).

Além da influência da produção do IHGB, na década de 1930, a produção historiográfica brasileira recebeu a influência francesa, nos pressupostos teórico-metodológicos da Escola de Annales. Com base nessas duas correntes, na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (FFUSP) formaram-se, nas décadas seguintes, 1940 a 1970, professores, pesquisadores e cientistas sociais responsáveis pela produção científica de História e de Educação, que se difundiu para outras regiões do país. Entretanto, o campo da história da educação se fortaleceu a partir da década de 1980, com a organização de associações específicas.

Nessa década organizaram estudos como no Grupo de Trabalho – História da Educação (1984), no interior da principal instituição científica da área, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação (ANPED), que “[...] tornou-se o principal espaço nacional de aglutinação de pesquisadores, de crítica historiográfica e de difusão de novos horizontes de investigação na área [...]”. (VIDAL; FARIA FILHO, 2003, p. 4-5). Em 1986, surgiu o Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), o qual, na década de 1990, passou a contar com uma produção historiográfica em várias correntes e abrindo diálogo com as demais disciplinas acadêmicas.

Ainda, relacionando-se à questão - historiografia da educação, à história da formação do professor de História, na história da educação brasileira, ressalta-se a produção reunida e publicada a partir da realização dos “Seminários Perspectivas do ensino de História”. Como um evento específico da área de História, o I Perspectivas realiza-se, em 1988, na Universidade de São Paulo (USP) e tem como foco principal a preocupação com a formação do professor e as concepções teórico-metodológicas

norteadoras do ensino de História no ensino de 1 e 2º graus, o que se explicita nas palavras de Elza Nadai, proferidas por ocasião da abertura do 1º Seminário

[...] Esse nosso Seminário ocorre em um momento extremamente propício e altamente desafiador a todos nós, professores de História. Acho que não erraríamos, se afirmássemos que vivemos todos numa 'conjuntura de crise da história historicista', história esta que se institui juntamente com o sistema público de ensino no Brasil e se tornou hegemônica, tanto na produção científica, quanto no ensino em nossas escolas, de todos os graus. Nesse quase um século e meio, o seu discurso tornou-se organicamente articulado, desafiando mesmo [...] [a] crítica à história "evenementielle" excessivamente política, que privilegia os fenômenos de curtíssima duração na análise do movimento social baseado predominantemente na ação individual, seja privilegiando uma história mais atenta aos fenômenos sociais e aos aspectos da vida quotidiana da maioria da população.

No Brasil, apesar da presença de algumas vozes, sobretudo a partir dos anos cinqüenta, provavelmente em decorrência da atuação dos professores franceses, que na Faculdade de Filosofia então recentemente organizada, procuravam introduzir parâmetros internacionais na produção científica dos fenômenos sociais capazes de [...] "pensar na obra difícil, mas fecunda da criação do pensamento nacional" [...] – a prática pedagógica do professor de história pouco se transformou. Continuou valorizando excessivamente a memória e a reprodução mecânica do discurso do professor. [...]

Portanto nós professores, precisamos nos esforçar [...] para elaborar novas práticas que dêem conta das ausências, das lacunas, que surjam naquela História: e o problema maior para isso reside no fato de que nós não fomos preparados convenientemente para a tarefa de tal envergadura [...]. (SEMINÁRIO Perspectivas do ensino de História, 1988, p. 21-22).

Nesse discurso destacam-se aspectos fundamentais sobre a preocupação com a formação de professores de História a partir da década de 1950, com as inovações historiográficas presentes na produção científica do conhecimento histórico e o despreparo dos professores formados nas Faculdades de Filosofia. Dessa forma, se institucionalizou a reunião de profissionais pesquisadores sobre a formação do professor e o ensino de História no Brasil, havendo entre os diversos temas propostos, a discussão sobre a formação de professores na história da história da educação brasileira, cujos resultados trazem contribuições para esta pesquisa, dos quais autores e produções são apresentados no decorrer deste trabalho<sup>15</sup>.

Quanto à produção historiográfica sobre a formação de professores no ensino superior, no que se refere ao desenvolvimento dos cursos, concorda-se com Roiz, ao afirmar que

<sup>15</sup> Produção de autores como Elza Nadai, Kátia Abud, Circe Bittencourt, Selva Guimarães Fonseca, Maria Auxiliadora Schmidt, entre outros.

[...] A história do ensino universitário brasileiro ainda é um tema pouco investigado na historiografia nacional. Embora muitos estudos aventem as diferenças estaduais quanto à implantação de universidades no Brasil, a partir da década de 1920, constituindo-se em importante referência para pesquisadores, revelam-se insuficientes no que diz respeito ao desenvolvimento de cursos, programas de ensino e pesquisa e ao formato curricular das 'novas áreas' que foram criadas nos anos 30 [...]. (ROIZ, 2007, p. 69).

Por isso, reconhecendo a insuficiência dos estudos feitos sobre os cursos de formação de professores quanto à configuração curricular, ou seja, sobre as prescrições legais, propostas curriculares e programas de ensino e pesquisa, realiza-se este trabalho com o apoio de trabalhos produzidos em linhas de pesquisa locadas na área de Educação, como referências importantes para o objeto de investigação da pesquisa que oferecem subsídios que concorrem para o atendimento dos objetivos. Com a finalidade de situar o objeto de pesquisa no contexto da história da educação, utilizou-se como fonte de consulta as pesquisas mais recentes realizadas por autores como Leite (1994)<sup>16</sup>; Evangelista (1997)<sup>17</sup>; Guedes e Ferreira (2002)<sup>18</sup>; Silva. A. F. (2007)<sup>19</sup> e Lopes (2008)<sup>20</sup>, cujo objeto de investigação são as primeiras experiências de formação de professores em nível superior no Brasil, temática que concorre para o entendimento sobre a criação da FEFCL-PG e do Curso de História, nos meados do século XX.

Além desses autores, contribuíram para alguns esclarecimentos sobre a questão da “formação dos professores formadores de professores”, os trabalhos de Panache (2009)<sup>21</sup> que faz um breve histórico da formação dos docentes universitários no Brasil. Celeste Filho (2003)<sup>22</sup> que trata da história das faculdades

<sup>16</sup> LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. Memória da Faculdade de Filosofia (1934-1994). In: **Estudos avançados**. São Paulo, set/dez. 1994, v. 8, n. 22. p. 167-177.

<sup>17</sup> EVANGELISTA, Olinda. **A Formação do professor em nível superior: Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 1997.

<sup>18</sup> GUEDES, Neide Cavalcante; FERREIRA, Maria Saloniilde. História e construção da profissionalização nos cursos de licenciaturas. In: CONGRESSO, História e memória da educação brasileira. CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 2., **Anais** Natal, RN: 2002.

<sup>19</sup> SILVA, Andréia Ferreira da. Formação de professores no Brasil em nível superior: primeiras experiências. In: **Revista Inter-Ação** Goiânia: FEUFG jul./dez. 2007. 32 (2), p. 261-277.

<sup>20</sup> LOPES, Sonia de Castro. **Um modelo autônomo e integrador de formação docente: a breve experiência da Universidade do Distrito Federal (1935-1939)**. 2008. Disponível em <<http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero5/artigos/>>. Acesso em 31/08/2008.

<sup>21</sup> PANACHE, Graziela Giusti. **Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência**. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/27>>. Acesso em 22/08/2009.

<sup>22</sup> CELESTE FILHO, Macioniro. A reforma universitária e a criação das faculdades de filosofia. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo: n. 7, jan./jun., 2004. p. 161-178.

de filosofia com a Reforma Universitária, na década de 1960 e, Traldi Junior (2006)<sup>23</sup> que mostra as características dos professores formadores de professores de Matemática no Brasil, desde a criação das primeiras faculdades de Filosofia, de 1934 a 1970, passando posteriormente essa função às faculdades de Educação.

Por sua vez, algumas pesquisas mais próximas do objeto em questão, como Rocha (2001)<sup>24</sup> e Machado (2009)<sup>25</sup> versam sobre a formação do professor de Geografia a partir da criação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade do Brasil; e Roiz (2007)<sup>26</sup>, que investiga sobre as reformulações curriculares ocorridas no curso de Geografia e História e de Didática na USP, no período de 1934 a 1956. Esses forneceram subsídios sobre a trajetória histórica dos cursos de formação de professores.

Especificamente sobre a formação do professor de História, destacam-se alguns trabalhos como o desenvolvido por Capelato, Glezer e Ferlini (1994)<sup>27</sup>, um histórico do curso e dos formadores de professores de História e de Historiadores, na Faculdade de Filosofia da USP, entre as décadas de 1930 e 1990. Ainda, as dissertações de mestrado de Bezerra (2007)<sup>28</sup>, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em História, que trata da história da formação em História, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a partir da implantação do curso, na década de 1950, e as mudanças ocorridas até a 1970; de Porto (2009)<sup>29</sup>, cujo trabalho se desenvolve na linha de pesquisa de História e Política da Educação e tem o objetivo de apresentar um retrato dos primeiros anos do Curso de História e Geografia em 1950, quando da fundação da Faculdade de Filosofia de Alagoas.

<sup>23</sup> TRALDI JUNIOR, Armando. **Formação de formadores de Matemática**: identificação de possibilidades e limites da estratégia de organização de grupos colaborativos. Tese. (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: SP, 2006.

<sup>24</sup> ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE GEÓGRAFOS. <Disponível em file:///C:/HFPIRES/adobepdf/Rocha.html> Acesso em:15/07/2008.

<sup>25</sup> MACHADO, Mônica Sampaio. **A implantação da geografia universitária no Rio de Janeiro**. Disponível em < <http://www.uff.br/geographia/rev>>. Acesso em 26/08/2009.

<sup>26</sup> ROIZ, Diogo da Silva. A institucionalização do ensino universitário de Geografia e história da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre 1934 e 1956. In: **Agora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 65-104, jan./jun. 2007.

<sup>27</sup> CAPELATO, Maria Helena Rolim, FERLINI, Vera Lúcia Amaral. Escola Uspiana de História. In: **Estudos avançados**. São Paulo: dez/1994, v. 8, n. 22. p. 349-358.

<sup>28</sup> BEZERRA, Francisco Chaves. **O ensino superior de História na Paraíba. (1952-1974): aspectos acadêmicos e institucionais**. Dissertação ( Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

<sup>29</sup> PORTO, Ana Luiza Araújo. **O ensino de história em Alagoas na década de 50 do século XX**. Disponível em: <http://www.cedu.ufal.br/posgraduacao/ppge>. Acesso em 24/05/2009.

Na perspectiva de somar esforços na reconstrução histórica da educação brasileira, também é possível apontar trabalhos que contribuem com a historiografia, sobre a formação de professores de História, e tratam da temática em contextos históricos situados ao longo do século XX, a exemplo de Fenelon (1986)<sup>30</sup>, cujo trabalho é resultado de pesquisa nacional no e sobre o período de 1981 a 1984, com objetivo de “[...] diagnosticar e avaliar os Cursos de História existentes no país, visando levantar suas questões fundamentais, definir com clareza as linhas básicas da licenciatura e do bacharelado, principalmente em termos de objetivos a alcançar. [...]” (p. 6).

Como contribuição sobre a temática em questão estão os trabalhos de (CARVALHO, A. M. P. de. 1988)<sup>31</sup>, em que a autora trata da importância do professor de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado e as lacunas existentes na trajetória histórica da formação desses profissionais, presentes ainda na década de 1980 nos cursos de licenciatura; e a tese de Livre Docência de Nadai (1991)<sup>32</sup>, sobre a história da formação e atuação de professores de História, num período significativo da história da educação brasileira – de 1930, com a criação da USP, até a década de 1970, com a nova legislação educacional e o alinhamento da educação brasileira ao ideário da Ditadura Militar<sup>33</sup>.

Fonseca (1997)<sup>34</sup>, em tese de doutoramento, faz “[...] um estudo que investiga experiências pessoais e educacionais de professores que atuaram em vários níveis de ensino, sobretudo nas escolas fundamental e média, no sistema educacional brasileiro, desde os meados do século XX [...]” (p.14). Fonseca (2007)<sup>35</sup>, ao discutir sobre as condições atuais da formação do professor de História, retoma

<sup>30</sup> FENELON, Déa. (coord.). Documento final. In: MINISTÉRIO de Educação e Cultura. **Diagnóstico de avaliação dos cursos de história no Brasil**. Brasília: Imprensa Universitária, mai/1986.

<sup>31</sup> CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O currículo do curso de licenciatura: realidades, diretrizes e problemas. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (coord.). **A formação do professor e a prática de ensino**. São Paulo: Pioneira, 1988.

<sup>32</sup> NADAI, Elza. **A educação como apostolado: história e reminiscências (1930-1970)**. Tese ( Livre Docência). Universidade de São Paulo, 1991.

<sup>33</sup> Ditadura Militar de 1964-1985, período em que a autora analisa “[...] as mudanças propostas para o ensino das disciplinas de Estudos Sociais [ES], Educação Moral e Cívica [EMC] e Organização Social e Política do Brasil [OSPB] em substituição às tradicionais disciplinas de História e Geografia [...]”. (MARTINS, M. do C. in: OLIVEIRA, RANZI, 2003, p. 142).

<sup>34</sup> FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

<sup>35</sup> FONSECA, Selva Guimarães. A formação do professor de história: novas diretrizes velhos problemas. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais**. Caxambu, RJ: ANPED, 2007. <http://www.anped.org.br/>.



as origens e modelos dos cursos de licenciatura para entender os problemas decorrentes da trajetória histórica de tais cursos no sistema educacional brasileiro.

Monteiro (2007)<sup>36</sup>, com a publicação do resultado de sua tese de doutoramento sobre saberes de professores de História bem sucedidos, recorre a um referencial histórico de programas de pesquisa para construir essa categoria, remontando trabalhos sobre ser professor “[...] no final do século XIX, aquele que atribuía grande importância aos traços de personalidade dos professores, associando-os à sua eficiência [...]” (p. 34)<sup>37</sup> e, nesse sentido, percorre trabalhos referentes a todo o século XX. Estabelece como objetivo de pesquisa “[...] registrar formas ‘como os professores de História mobilizam os saberes que dominam para ensinar os saberes que ensinam’ [...]” (p. 38).

Ainda há de se dar destaque às autoras Circe Maria Fernandes Bittencourt e Katia Maria Abud que realizam pesquisas sobre a história do ensino de História, como o trabalho de Bittencourt<sup>38</sup> (BARRETO, 2000, p. 127-192), ao discutir as propostas curriculares para o ensino de História no contexto pós 2ª Guerra Mundial e a formação de professores dentro dos paradigmas de uma história política. Em outra obra, Bittencourt (2004)<sup>39</sup> a autora tem como foco central a formação de professores ao apresentar os fundamentos e métodos do ensino de História, na história do ensino de História, no Brasil. Na perspectiva da história das disciplinas escolares tem como objetivo central “[...] auxiliar tanto os professores de rede [pública e particular da Educação Básica] como os professores responsáveis pelas disciplinas de formação inicial dos cursos de licenciatura. [...]” (p. 25).

<sup>36</sup> MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

<sup>37</sup> Ainda, segundo MONTEIRO [...] Outras pesquisas, que se voltaram para a avaliação do rendimento dos métodos utilizados [...] Na década de sessenta do século XX, estudos [...] enfatizaram a idéia de que o ensino não era uma variável importante [...]. A desqualificação dos professores, que teve auge nos anos sessenta/setenta, foi paralela ao desenvolvimento de pesquisas sobre os programas de ensino, em detrimento de pesquisas sobre o ensino [...]. A partir da década de oitenta, a crise educacional revelou-se com mais clareza [...] deixava transparecer que a complexidade da questão educacional começava a ser percebida [...]. Até o final dos anos oitenta e década de noventa quando se iniciaram “[...] pesquisas voltadas para determinar um ‘repertório de conhecimentos’, específico ao ofício do professor, que atendesse às necessidades tanto dos processos de formação quanto de profissionalização (2007, p. 34-36).

<sup>38</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Propostas curriculares de história: continuidades e transformações**. In: BARRETO, Elba Siqueira de. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileira**. 2. ed., Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

<sup>39</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação).

Salienta-se ainda, a publicação dos resultados da tese de doutoramento de Bittencourt <sup>40</sup>, na qual essa autora remonta ao século XIX, tratando sobre o livro didático e o saber escolar, no período de 1810 a 1910, portanto nesse trabalho envolve a questão formação de professores frente à ação desses na utilização dos manuais didáticos, num período remoto da história da educação brasileira. No trabalho de Abud <sup>41</sup> (BITTENCOURT, 1997), ressalta-se a análise dos currículos escolares de História do Brasil, no período de 1930 a 1960, na história do ensino de História. Esses trabalhos contribuem para se compreender a história da formação do professor de História, no Brasil, nas décadas de 1950 e 1960.

Em nível de Região Sul <sup>42</sup> do Brasil, (Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), nos trabalhos de pesquisa em educação realizados entre os anos de 1980 e 2000, segundo Bastos, Bencostta e Cunha, “[...] constata-se que os níveis de ensino primário e secundário são mais pesquisados que os estudos consagrados ao ensino superior ou às universidades” (2004, p. 120). Por isso, são escassos os trabalhos sobre a história da formação de professores, tendo sido encontrada a dissertação de mestrado de Silveira (2004) <sup>43</sup>, sobre a história da formação de professores de Geografia no Estado de Santa Catarina, e a dissertação de Silva, C. R. de S. (2002) <sup>44</sup>, que trata do Curso de História na FEFCL-PG/UEPG, no período de 1950 a 2000, mostrando as reformulações com base na legislação federal, assim como, seu trabalho recente sobre o mesmo tema, ampliando a

<sup>40</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O livro didático e o saber escolar**. São Paulo: Autêntica, 2008. ( Coleção história da educação).

<sup>41</sup> ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe.(org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

<sup>42</sup> Na pesquisa realizada por Bastos, Bencostta e Cunha sobre a produção em história da educação na Região Sul do Brasil, entre as décadas de 1980 e 2000, os autores afirmam que “[...] No Paraná, as temáticas de maior representatividade foram as seguintes: *Idéias Pedagógicas* com 79 produtos, *História das Instituições Escolares* com 40 produtos, *Sistema Escolar* com 32 produtos, *Disciplinas Escolares* com 29 produtos. Em Santa Catarina, o quadro configurou-se com ênfase em temas como: *Políticas Educacionais* (9); seguido de *História das Instituições Escolares* (8); *Formação de professores* (2); *Imprensa e Educação* (1); *Ontologia e método* (1). No Rio Grande do Sul, os temas mais pesquisados são *Profissão Docente* (42), *Etnias, raça (imigração)* (42), *Sistema Escolar* (31), *Idéias Pedagógicas* (31), *História das instituições escolares* (23). Em uma análise de conjunto, observa-se que os temas mais pesquisados são: idéias pedagógicas, história das instituições educativas, profissão docente, disciplinas escolares, sistema escolar [...]” (2004, p. 120).

<sup>43</sup> SILVEIRA, José Carlos. **Gênese do ensino superior de Geografia em Santa Catarina: da faculdade de filosofia à Universidade Federal (1951-1962)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

<sup>44</sup> SILVA, Célia Regina de Souza e. **Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa/Universidade Estadual de Ponta Grossa: 50 anos do curso de história**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa: 2002.

exploração das memórias docentes dos professores da FEFCL-PG, como fontes orais (2009).<sup>45</sup>

Em especial, retoma-se a pesquisa realizada por Silva, C. R. de S. (2002), em sua dissertação de mestrado, sobre o Curso de Bacharelado em Geografia e História e o Curso de Licenciatura em História na FEFCL-PG/UEPG, no período de 1950 a 2000, pois esse trabalho trata do objeto de investigação desta pesquisa. A autora sob outro olhar e recorte temporal – o da inserção e adequação dos referidos cursos e instituições [FEFCL-PG/UEPG] à legislação educacional brasileira para o ensino superior, num período mais abrangente, objetiva uma visão sobre a trajetória histórico-educacional do ensino superior na região. Por isso, ao mesmo tempo em que oferece subsídios quanto às fontes escritas e orais utilizadas, aos dados levantados e à valorização da instituição no cenário regional, serve como um contraponto para o desenvolvimento desta pesquisa numa ótica investigativa de identificação das configurações curriculares dos cursos concretizadas nas representações docentes rememoradas pelos professores formadores de professores de História, frente à legislação educacional, na FEFCL-PG, no período de 1950 a 1970.

Os anos de 1950 e 1960 correspondem a um período caracterizado pela busca de um projeto nacional, quando, segundo Vieira, “[...] A ambigüidade vivenciada no plano político encontra expressão também no campo econômico. Anseios estatizantes e nacionalistas convivem com um projeto de industrialização apoiado no estímulo ao capital estrangeiro [...]” (2003, p. 104). Nesse contexto, a organização do Sistema Educacional Brasileiro foi se alinhando aos interesses político-econômicos, com a expansão do sistema público e gratuito de ensino, em nível primário e secundário.

A ampliação da rede pública de ensino no país ocorre nas décadas de 1940-1950, com o processo de industrialização, ocorre a concentração da população nas cidades e, com isso, acelera-se o ritmo de formação da classe operária brasileira. Nas décadas de 1950 e 1960, com a entrada do capital estrangeiro no país “[...] intensificou-se a busca de meios para promover a industrialização [...] considerando-

---

<sup>45</sup> SILVA, Célia Regina de Souza e. FAFI/UEPG: experiências e lembranças de professores ampliando os caminhos da história. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 9. **Anais**. PUCPR, 2009.

se prioritária a intervenção do Estado na economia pela utilização do mecanismo de planejamento, a fim de dinamizar a alocação de recursos escassos [...]” (BARBOSA, 2006, s.p.).

A industrialização baseou-se na “transferência de tecnologias poupadoras de mão-de-obra”, o que, segundo Barbosa, gerou uma crescente concentração de renda, justificada na esperança de um futuro melhor. Decorrente desse processo, foram incorporados o discurso do valor econômico da educação para o desenvolvimento e a necessidade de preparar uma mão de obra qualificada para trabalhar com as novas tecnologias. Assim, reconheceu-se a necessidade da educação para as camadas populares e a possibilidade de acesso ao sistema de ensino público e gratuito como um direito constitucional<sup>46</sup>:

[...] exatamente quando a escola básica sofreu o seu grande "boom" de ampliação, seu grande salto qualitativo. Penso que, inclusive do ponto de vista da configuração do sistema público de ensino, a década de 50 é de inflexão, de dobradiça, porque nesse momento se pode falar efetivamente na constituição de um sistema público com condições de pensar a sua universalização no país. É uma década de inflexão também porque as pressões pela ampliação do sistema de ensino público médio começam a acontecer. Não é por acaso que neste momento começa a tensão na universidade e ela passa a ser interrogada em relação ao seu papel de formadora de quadros para as escolas básica e média. Vivíamos, no período, um salto de industrialização, de transformações econômicas significativas, onde o mercado de trabalho vai se complexificando e tomando uma configuração qualitativamente mais sofisticada que pede, cada vez mais, uma resposta do sistema público de ensino, não só em relação às camadas médias, mas em relação aos trabalhadores e pessoas de nível sócio-econômico mais baixo.[...]. (WARDE, 2009, p.134-135).

Entretanto, percebe-se que o sistema de ensino brasileiro não atendia às necessidades da população, como demonstram os dados levantados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) <sup>47</sup>, cujos indicadores relativos à década de 1950 apontam que 50% da população com mais de 15 anos era analfabeta. Nessa época, o curso colegial era concluído por apenas 64 alunos e, desses, somente 56 em cada 1000 que iniciavam o ensino primário, ingressavam nas faculdades, o que

<sup>46</sup> No texto da Constituição Brasileira de 1946, Cap. I Da Educação e da Cultura, Art. 168. consta “[...] A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I o ensino primário será obrigatório e só será dado na língua nacional; II. O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos”[...]. (COSTA, 2002, p. 50).

<sup>47</sup> Segundo Os Indicadores Demográficos Econômicos e Taxa de Alfabetização 1950/1970, de uma população total de 51.944.397, 50% da população é analfabeta, índice que apresenta diminuição para 39,5% na década de 1960 e, 33,1% na década de 1970. (In: MINISTÉRIO de Educação e Cultura, 25/05/2009).

representava o acesso de 5% da população nacional aos cursos superiores (MINISTÉRIO de Educação e Cultura, 2009).

Quanto a esses dados sobre a taxa de analfabetismo no país, ressalta-se que se referem à alfabetização na língua portuguesa, levando-se em conta que a educação foi vista como um instrumento importante no processo de nacionalização da população brasileira. Tanto que há estudos sobre escolas comunitárias de imigrantes na Região Sul do Brasil, como demonstra Rambo (1994) <sup>48</sup> ao tratar da preservação da cultura alemã e a influência da escola, no sul do Brasil nas décadas de 1920 e 1930 ressalta o papel da escola na construção da identidade nacional (In: FIORI, 2009).

Azambuja, em seus estudos sobre a Campanha de Nacionalização da população brasileira no governo Vargas, comenta que essa campanha teve como um de seus alvos o sistema educacional. Ao tratar sobre a pressão sofrida pelas escolas comunitárias alemãs, no Rio Grande do Sul, nos meados do século XX, afirma “[...] O nacionalismo [...] forçou as pessoas à assimilação de um "espírito de brasilidade", à rejeição e esquecimento de sua cultura, seus valores e sua língua [...]. ”(AZAMBUJA, 2002, p. 02). Essa realidade educacional é vivenciada nos estados da Região Sul, devido a colonização ter sido fortemente marcada pela presença de imigrantes.

Situando-se o estado do Paraná, nessa realidade educacional da década de 1930, na Região Sul, no estudo sobre a presença de escolas alemãs em Curitiba, em seu trabalho Trindade (2003) <sup>49</sup> comenta sobre a relevância das “[...] três questões básicas para os germânicos a religião, a língua e o nacionalismo.’ [...].(FIORI, 2003, p. 286). A autora sinaliza para a necessidade de verificar as resistências e as adesões do contexto curitibano aos preceitos culturais e pedagógicos alemães. Na pesquisa realizada por Renk sobre uma escola alemã em Curitiba, se ratifica que

---

<sup>48</sup> [...] O autor parte do pressuposto que advoga a heterogeneidade da composição étnica e cultural do Brasil, querendo por em vidência as contribuições dos migrantes alemães à formação histórica do Brasil. [...]. (In: FIORI, 2003. p. 285).

<sup>49</sup> Trindade, em sua obra “Uma escola teuto-brasileira em Curitiba: o Colégio da Divina Providência [...] analisa o surgimento da [...] congregação, passando pela análise dos alemães no Paraná e o papel da educação na relação entre nacionalidades [...].(In: FIORI, 2003, p. 286).

[...] O Governo Vargas tinha como premissa “erradicar as influências estrangeiras atuantes, principalmente nos três Estados do Sul e incutir nas populações de origem européia o sentimento de brasilidade [...]. Pretendiam as autoridades a assimilação compulsória, através de uma legislação, que colocou à margem da lei as instituições consideradas estrangeiras, como as escolas, as sociedades assistenciais e a imprensa. Pode-se ler através do texto da legislação a necessidade de ter uma identidade nacional única e portanto a não permissão de manutenção de identidade étnicas diferenciadas. A educação também era entendida como um instrumento de nacionalização da população estrangeira e seus descendentes, principalmente do Sul do País e como fator de integração nacional [...]. (In: CONGRESSO Brasileiro de história da educação 4, 2004, p. 7).

Portanto, reconhecendo-se as dificuldades para manutenção das escolas de imigrantes, mediante a política de nacionalização, iniciada em 1930, coteja-se que a educação foi um instrumento de nacionalização da população estrangeira no Sul do país e, infere-se que os dados sobre a realidade educacional nos anos 1950, ignoravam a alfabetização da população imigrante, realizadas nas escolas comunitárias imigrantes em extinção.

Na década de 1960, com a expansão da rede pública de ensino e a política de nacionalização, os dados oficiais revelam que em cada 1.000 alunos que iniciavam o curso primário, apenas 239 concluíam a 4<sup>a</sup> série, nas escolas reconhecidas pelo governo, em nível estadual e federal. E, desses alunos, somente 152 iniciavam o curso secundário, nível de ensino dividido em duas etapas: ginasial e colegial. Assim, o curso colegial era uma etapa alcançada por poucos alunos, que nessa etapa dividiam-se entre as opções pelos cursos profissionalizantes que tinham o objetivo de inserção no mercado de trabalho, ou os cursos propedêuticos, com objetivo exclusivo de acesso ao ensino superior. Assim, há manutenção de uma educação dualista, prevista pela política educacional brasileira, entre as décadas de 1950 e 1970.

Mediante os dados indicadores oficiais revela-se a necessidade de maiores investimentos em educação pelo governo brasileiro, que toma como uma das medidas a expansão da rede pública de ensino, justificada pelo desenvolvimento econômico-social, com a finalidade de integração da população às novas exigências presentes na política educacional, como comenta Azanha:

[...] o crescimento da rede era apenas vegetativo e jamais alcançou a imensa parcela da população de baixa renda. Nesse ritmo de crescendo lentamente, a escola pública [...] [a sua parte terminal, o ginásio] recrutava com extrema severidade apenas a elite dos alunos egressos da escola primária (1995, p. 39).

Pelas afirmações sobre o crescimento lento e a severidade no recrutamento de alunos para o curso ginasial, infere-se que a expansão da rede pública de ensino se dá apenas em nível quantitativo, com a criação de escolas primárias nas cidades do interior do Estado, mas não atende às necessidades da população. Instituições públicas de ensino secundário eram uma raridade nas regiões interioranas, havendo apenas alguns colégios localizados nas maiores cidades do interior.

Essa política de expansão da educação gerou a necessidade de professores habilitados para atuar em nível primário e secundário, e um desafio com relação ao ensino superior, mediante

[...] às novas demandas quantitativas e qualitativas da escola básica. Começa-se a interrogar a universidade sobre o modo como ela prepara os quadros para o ensino médio e os quadros técnicos-administradores para o ensino primário e médio [...]. Os anos 50 são, então, um momento em que o modelo do fim dos anos trinta começa a ser interrogado violentamente. Retornam as polêmicas sobre a formação do magistério, dos quadros para a escola fundamental, dos primeiros graus ao ensino médio. Este retorno coincide com o debate nacional em torno da reforma universitária, em torno da LDB, que sai em 1961 [...] (WARDE, 2004, p. 135).

Nesse contexto brasileiro, entre as décadas de 1940 e 1960, nas áreas interioranas dos Estados brasileiros, foram implantadas instituições educacionais em todos os níveis, seguindo a legislação brasileira e o modelo de formação da década de 1930. Enquanto isso, nas Escolas de Ensino Superior, localizadas no centro do poder nacional – São Paulo e Rio de Janeiro – já ocorriam os debates e a elaboração de uma nova legislação em torno do estabelecimento de uma Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional, em elaboração desde 1947.

A criação das Escolas de Ensino Superior na Região Sul do Brasil, em especial, das Faculdades de Filosofia - FAFI datam das décadas de 1950-60, mas assumem características específicas em cada Estado. Em Santa Catarina, como afirma Moretti,

[...] o desenvolvimento tomou amplitude e trouxe transformações na estrutura socioeconômica do Brasil, mas o mesmo não se verificou em Estados da Federação como Santa Catarina. Ao contrário dos estados vizinhos, Santa Catarina continuava, após a Revolução de 30, desintegrado nas diversas regiões e dominado politicamente por famílias oligárquicas. Preocupadas com seus interesses políticos e econômicos, as autoridades governamentais mantiveram-se omissas na fundação das primeiras faculdades no chão Catarinense (1984, p. 41).

Nesse Estado, a criação das Escolas de Ensino Superior não se constituíram uma preocupação das forças políticas, mas sim de intelectuais; na

década de 1950, quando o Estado contava com seis faculdades isoladas, houve a criação da FAFI catarinense, como cita Carminati:

[...] A Faculdade Catarinense de Filosofia, fundada em Florianópolis [...] a 8 de setembro de 1951, por iniciativa de professores de Direito de Santa Catarina e da Diretoria do Colégio Catarinense, é um instituto livre de ensino superior, destinado a ministrar, nos termos da legislação federal, o ensino de filosofia, ciências e letras, orientando-se pelos princípios da filosofia cristã [...]. (2008, p. 5).

Essa faculdade, em 1960 passa a integrar a recém criada Universidade Federal de Santa Catarina (RIETH, 2006), e a expansão do ensino superior para o interior do Estado de Santa Catarina segue os moldes de criação e organização das IES, sendo essas ligadas às iniciativas privadas; portanto, surgem como institutos livres e assumem características próprias, como instituições comunitárias.

No Estado do Rio Grande do Sul, a partir da década de 1930, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, “[...] o ensino superior, [que] sempre teve um papel girado no destaque aos cursos de caráter profissionalizante, basicamente hegemônico em três áreas: Direito, Engenharia e Medicina [...]” (NORONHA, 2008, p. 127), passa a assumir um novo papel com

[...] a consolidação dos cursos de Ciências Humanas [...] mostrando um novo campo de força da cultura acadêmica assentada sob égide do catolicismo [...] Esses elementos apontam para a valorização de cursos com potencial revolucionário como a área das Ciências Humanas, mais especificamente os cursos de Filosofia, Geografia e História [...]. (Ibid.).

Mostrando a presença católica na educação, está entre as primeiras FAFI criadas no Estado do Rio Grande do Sul:

[...] Em 1940, foi fundada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras [...] Com as quatro faculdades, a União Sul Brasileira de Educação e Ensino (USBEE), entidade civil dos Irmãos Maristas, requereu ao Ministério da Educação a equiparação de universidade [...] (PONTIFÍCIA Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009).

No município de Caxias do Sul, a partir de 1956 foram criadas as primeiras faculdades, entre as quais a Faculdade de Filosofia, sob orientação da Mitra Diocesana (UNIVERSIDADE de Caxias do Sul, 2009). Assim, constata-se que a implantação do ensino superior no Rio Grande do Sul contou com esforços da sociedade e a organização da Igreja Católica.

No Estado do Paraná, nota-se também a presença católica na criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, em 1938, a qual, junto às



demais faculdades existentes, formaram a Universidade Federal do Paraná (1948). Nas regiões do interior do Estado, constata-se que a criação das Faculdades de Filosofia foi de iniciativa político-estadual, aliada aos interesses econômicos regionais. As quatro FAFI estaduais<sup>50</sup> criadas inicialmente no Paraná datam da década de 1950 e 1960, sendo Ponta Grossa (1950), Londrina (1950) (UNIVERSIDADE Estadual de Londrina, 2009), União da Vitória (1956) e, posteriormente, a Faculdade Estadual de Filosofia, Letras de Maringá, criada em 1966 (UNIVERSIDADE Estadual de Maringá, 2009).

Entre as Escolas de Ensino Superior criadas nas regiões interioranas, situa-se a FEFCL-PG como a primeira instituição estadual criada no Paraná, na Região dos Campos Gerais<sup>51</sup>. Graças à sua localização central e características geográficas regionais, apresentou maior concentração da população em seu território, destacando-se como centro econômico da região nas décadas de 1930 e 1940, a cidade de Ponta Grossa<sup>52</sup>, como afirma Lange “[...] ainda era a porta para o interior do Paraná [...]” (1998, p. 253).

A implantação de uma Faculdade de Filosofia em Ponta Grossa se deu pelos interesses político-econômico-educacionais da época, quando o desenvolvimento econômico trouxe exigências de investimento na educação, o empenho das camadas mais abastadas da população visava à projeção da região no cenário estadual. Essa característica local contribuiu para o delineamento do perfil da Escola de Ensino Superior instalada, em 1949/1950, sob a liderança das famílias fundadoras da cidade – herdeiros dos antigos sesmeiros, oriundos do século XVIII

A respeito da origem dos sesmeiros [...] tinham procedência múltipla - São Paulo, Santos, Paranaguá e Curitiba - pertencendo a famílias ricas e poderosas desses locais. [...] Nas fazendas desenvolveu-se uma economia quase autárquica, voltada ao mesmo tempo para a subsistência e para o

<sup>50</sup> No interior do estado do Paraná foram criadas quatro faculdades de Filosofia, a de Ponta Grossa, em funcionamento a partir de 1950 e, as situadas no norte do Paraná, Faculdade Estadual de Filosofia, Letras de Londrina que passou a funcionar em 1951 (UNIVERSIDADE Estadual de Londrina, 2009), FAFI de União da Vitória, em 1956 e, a FAFI de Maringá, em 1966.

<sup>51</sup> A denominação “Campos Gerais” está ligada às características geográficas de “[...] uma zona fitogeográfica natural, com campos limpos e matas galerias ou capões isolados de floresta [...] mista, onde aparece o pinheiro araucária. (DICIONÁRIO Histórico e Geográfico dos Campos Gerais. Acesso em 08/04/2009).

<sup>52</sup> **Ponta Grossa** município brasileiro localizado no centro do estado do Paraná, distante 117 quilômetros da capital Curitiba, na região conhecida como Campos Gerais. Com uma população estimada em 314.681 habitantes (IBGE/2009) e o maior parque industrial do interior do estado, a cidade é a quarta mais populosa do Paraná e 79ª do Brasil. A cidade é também conhecida como “*Princesa dos Campos*”. (PREFEITURA Municipal de Ponta Grossa . Acesso em 25/08/2009).

comércio de gado. Ali, os trabalhadores se ocupavam de atividades diversas, como a moagem de trigo, a fabricação de laticínios, o artesanato de couro, a criação de pequenos rebanhos de ovelhas, cuja lã era destinada à confecção de cobertores e tecidos grosseiros. Nos sítios também se dedicavam à produção de subsistência, complementando ou substituindo a produção das fazendas. As fazendas dos Campos Gerais estavam, principalmente, voltadas para a economia pecuária, envolvidas com o criatório e a invernagem do gado trazido do sul. Contudo, a ambição pelos possíveis lucros, assim como a menor exigência de capital e mão-de-obra, fez com que a invernagem se sobressaísse àquela atividade de criação. A invernagem consistia na engorda do gado, durante os meses de inverno, em campos alugados. Com sua generalização, passou a ocorrer durante o ano inteiro, ocupando a maior parte das pastagens na região campeira. Essa possibilidade de lucro atraiu novos investimentos, tanto de proprietários locais, quanto de outros profissionais, como médicos, burocratas, clérigos, comerciantes, os quais também financiaram parte da atividade tropeira. (DICIONÁRIO Histórico e Geográfico dos Campos Gerais 2009).

Portanto, a atividade econômica prioritária estava ligada ao setor agropecuário, cujos investimentos atraíram outros profissionais para a região. Dessa forma, o comando do poder político local esteve a serviço dos interesses da atividade tropeira chegando aos meados do século XX, com a manutenção do poder político-econômico pelos descendentes dessas famílias. Entre esses, os que tiveram acesso ao ensino superior, de maneira geral, destacaram-se como primeiros professores e estiveram na direção da FEFCL-PG até o início da década de 1980, como se adjudica nos registros “UEPG: uma caminhada histórica” no qual se verifica a instalação dos setores da Universidade, destacando-se como Supervisor do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, o professor Paschoal Salles Rosa, na segunda gestão (1974-1978) e, na terceira gestão (1978-1983), o professor José Hycsy Fonseca (UNIVERSIDADE Estadual de Ponta Grossa, 1993, p. 143-144).

Os aspectos de criação e funcionamento da referida instituição a caracterizam como uma Faculdade Tropeira, em suas origens, na participação da sociedade campeira na sua criação, diferentemente, das FAFI criadas nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul e até mesmo, da FFCL-PR. Em sua trajetória se reflete a história da sociedade regional, pela

[...] ocupação das terras dos Campos Gerais se iniciou na primeira década do século XVIII. Local propício para o desenvolvimento da pecuária [...] os Campos Gerais tornaram-se, então, paragem obrigatória na rota do comércio que levava gado e muares do Rio Grande para o abastecimento de São Paulo e das Minas Gerais. A necessidade de abastecimento colonial tanto impulsionou o mercado interno brasileiro, possibilitando a gradativa integração das economias regionais, como favoreceu, ainda, a ocupação de regiões do interior paranaense. A ligação inter-regional se fazia pelo Caminho do Viamão, que compreendia três rotas, sendo a via mais utilizada

denominada Estrada Real, passando pelos campos de Vacaria, de Lages, Campos Gerais e Itararé, chegando a Sorocaba. Motivados por um interesse na exploração do comércio pecuário, os pedidos para concessão de sesmarias nos Campos Gerais atingiram um total superior a 90 até meados do século XVIII.[...]. As sesmarias se diferenciavam pela extensão e localização, formando fazendas, sítios e chãos urbanos.[...] Foi o gradativo processo de partilha dessas sesmarias, por venda, herança e doação, que contribuiu para a valorização da terra e fixação das populações campeiras.[...]. (DICIONÁRIO Histórico e Geográfico dos Campos Gerais. Acesso em 21/08/2009).

Condições históricas responsáveis pelas peculiaridades regionais, como a presença de uma mentalidade conservadora presente na formação da sociedade ponta-grossense que se traduz na “[...] imagem de Ponta Grossa construída nas representações [...] de uma cidade ideal, na qual os problemas existentes tendiam a ser solucionados tanto por meio da atuação dos poderes constituídos como pelas ações individuais ou coletivas de membros da sociedade. (CHAVES, 1999, p.5). O que se evidencia na postura política das lideranças locais quando da criação da FEFCL-PG, assim como, na postura profissional assumida pelos professores da instituição, no período estudado, de 1950 a 1970, reveladas pelas memórias.

Na FEFCL-PG, assim como, nas Faculdades de Filosofia criadas por todo o país, destaca-se entre os primeiros cursos criados, o Curso de Geografia e História e do Curso de Didática, levando-se em conta algumas questões apontadas por Goodson quanto ao estudo por ele realizado sobre a origem das disciplinas escolares, investiga

[...] Quais eram os motivos políticos, sociais e históricos [...] a[o] analisar o histórico de uma série de disciplinas e também o contexto da entrada de novas disciplinas no currículo escolar [...] ficou claro que havia uma política governando as disciplinas do currículo escolar [...]. Trata-se de um conhecimento politicamente estruturado [...]. (GOODSON, 2007, p.121)

Portanto, reconhecendo-se a estruturação dos currículos escolares, infere-se que a priorização das áreas de Geografia e História, na formação de professores no Brasil, assim como, a estruturação do curso em nível superior, é governada por uma política educacional, em atendimento aos interesses político-econômicos do contexto em que estão inseridos. Nessa perspectiva é que se faz a identificação das propostas dos cursos de formação de professores de História, na legislação federal, na normatização institucional, e como essas propostas se concretizaram nas representações docentes, na recuperação das memórias dos professores formadores de professores.

Utiliza-se o conceito estabelecido por Goodson sobre currículo escolar, para analisar, especificamente, o currículo acadêmico dos cursos de formação de professores de História, nas décadas de 1950-60, na FEFCL-PG. Para tanto, clarifica-se que a conceituação norteadora desta pesquisa baseia-se numa

[...] concepção que compreenda o currículo para além de um desenho [...] para além do que está prescrito nas "grades curriculares" e nas listas de conteúdos pré-elaboradas, optamos por um conceito de currículo que o percebe como um conjunto de ações que cooperam para a formação humana em suas múltiplas dimensões constitutivas. (MOTA; BARBOSA, 200.., p. 1).

Entende-se que essa noção de currículo escolar é válida para a análise de currículos acadêmicos, como “um conjunto de ações” com especificidades próprias do ensino superior. Para análise do currículo acadêmico, elegem-se dois elementos constituintes: grades curriculares e práticas docentes, aspectos que correspondem às duas perspectivas do currículo, a “[...] definição ‘pré-ativa’ e a realização ‘interativa’ [...]”. (GOODSON, 2008, p. 18).

A definição pré-ativa ou prescrita, ou seja, o currículo formal é entendido como “[...] um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante uma retórica, legitimar uma escolarização [...]”. (Ibid., p. 21). Por isso, é preciso reconhecê-lo como uma proposta político-educacional contextualizada, cuja seleção de conhecimentos a serem transmitidos refletem as estruturas de poder e os objetivos educacionais previstos, dentro da referida estrutura. Assim, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas “[...] à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições [...]”. (Ibid., p. 21).

Na operacionalização das propostas, nas interpretações e ações peculiares aos sujeitos que interpretam as prescrições, em determinado tempo e espaço, se dá a construção do currículo real. Nesse aspecto, salienta-se a importância do estudo histórico do currículo como um campo de pesquisa que, segundo Oliveira,

[...] tem possibilitado reinterpretar as tensões e conciliações levadas a cabo [...]. E, mais instigantes ainda, tem possibilitado conferir as posições, as contradições, os avanços, as idiossincrasias dos professores na configuração dos currículos [...] (OLIVEIRA; RANZI, 2003, p.171).

Assim, a configuração do currículo é uma construção que envolve alguns aspectos, entre esses, destaca-se as prescrições oficiais, as condições de

implantação do curso, nas interpretações e práticas docentes. Nesse processo, é possível verificar os modelos de formação profissional concretizados pelas “[...] mudanças de orientação curricular como resultado do consórcio ativo dos professores, com base naquilo que pode ser caracterizado como a experiência dos professores”. (Ibid., p.171).

Ao campo de pesquisa histórico-educacional sobre currículo, articula-se a história dos programas das disciplinas escolares, que possibilita

[...] uma série de reconstruções históricas [...] conexões dos programas com a definição formal [...] condições dos professores e dos alunos, relações entre a instituição e as condições de desenvolvimento econômico [...] (RAGAZZINI, in: SANFELICE *et al.*, 1998, p. 26).

Essa perspectiva de análise é válida na pesquisa sobre currículos acadêmicos, uma vez que o termo disciplina é aplicado inicialmente em nível de ensino superior, tendo em vista

[...] uma educação que fosse fundamentalmente matemática ou científica não deveria ser, antes do começo do século XX, plenamente reconhecida como uma verdadeira formação do espírito. É somente quando a evolução da sociedade e dos espíritos permite contrapor à disciplina literária uma disciplina científica que se faz sentir a necessidade de um termo genérico. [...] (CHERVEL, 1990, p. 179-180).

Portanto, é o estatuto de cientificidade que garante às áreas de conhecimento se tornarem disciplinas e os conhecimentos produzidos em nível acadêmico constituírem os conteúdos de ensino. Dessa forma, entende-se a relação de poder das disciplinas acadêmicas sobre as matérias de ensino e, ainda, a concepção de que “disciplina é aquilo que se ensina e ponto final”, pois

[...] o que caracteriza o ensino de nível superior é que ele transmite diretamente o saber. Suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades. Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos de ensino. O mestre ignora a necessidade de adaptar a seu público os conteúdos de acesso difícil, e de modificar esses conteúdos em função das variações de seu público: nessa relação pedagógica, o conteúdo é uma invariante. Todos os seus problemas de ensino se remetem aos problemas da comunicação: eles são, quando muito, de ordem retórica. E tudo que se solicita ao aluno é “estudar” esta matéria para dominá-la e assimilá-la: é um estudante. Alcançada a idade adulta, ele não reivindica didática particular à sua idade. Certamente, o ponto de vista um pouco esquemático [...] mas esta expressão ilustra bem a consciência profunda de uma diferenciação clara entre os dois tipos de ensino [superior e secundário] [...] (Ibid, p. 185-186).

Essa diferenciação é reconhecida nas últimas décadas do século XX, quando se atribui o estatuto de disciplina às matérias escolares, como campo de produção de um saber próprio, advindo dos conhecimentos científicos e dos conhecimentos culturais (re)construídos em sala de aula, pelos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, professores e alunos. Assim, há possibilidade de se perceber as conexões existentes entre prescrições e práticas docentes, disciplinas acadêmicas e disciplinas escolares. Nesse sentido que se busca verificar como se deu a implantação das propostas em nível local/regional, recorrendo-se à documentação referente ao processo, preservada no Arquivo Permanente da UEPG, e se recuperar dados reveladores da concretude do processo, nas memórias docentes. Assim se estabelece uma relação entre história e memória no [...] esforço de recuperar as experiências e os pontos de vista daqueles que normalmente permanecem invisíveis na documentação histórica convencional e de considerar seriamente essas fontes como evidência [...] (FERREIRA; AMADO, 2005, p. 75).

Entende-se que as memórias docentes, das representações construídas na atuação profissional, são expressões da referida realidade histórica, corrobora-se o que afirma Le Goff “[...] a memória não é história, mas um de seus objetos e, simultaneamente, um nível elementar de elaboração histórica [...]” (2003, p. 49). Porquanto, a memória somente, torna-se história nas mãos do historiador, no trabalho de problematização da memória como fonte oral para dar sentido ao passado, numa reconstrução histórica do

[...] processo humano pelo qual as pessoas fazem sua própria história [que] não se realiza em circunstâncias de sua própria escolha [...] O estudo histórico procura entender a forma como o pensamento e a ação se desenvolveram nas circunstâncias sociais do passado [...]. (GOODSON, 2008, p.75).

No reconhecimento dos acontecimentos históricos como construções resultantes da ação humana, em função das circunstâncias sociais do passado, se aquiesce com Boutier e Juliá que o estudo desses acontecimentos “[...] obrigam o historiador a [...] reformular suas questões, até mudar os seus métodos [...]; toda história possui ‘caráter de história contemporânea’ [...]; ela é um ‘diálogo perpétuo entre o passado e o presente’ [...]” [1998, p. 41].

Diálogo que se dá em dois sentidos, segundo Le Goff, para [...] esclarecer o presente pelo passado e o passado pelo presente [...] [n] a continuidade histórica desde a Antigüidade até nossos dias. Pois a história é o estudo do movimento e da

mudança das sociedades [...]. (CHAVEAU; TÉTART, 1999, p. 93-94). Nesse movimento de mão dupla, duas preocupações que se constituem a base do procedimento do historiador “[...] de onde vem isso? Até onde é preciso remontar para compreender bem o acontecimento, a situação problema [história-problema] de hoje? Mas no que e por que é diferente? [...]” (Ibid., p. 94).

Às questões da relação passado-presente e da problematização das fontes, ainda ressalta Le Goff a necessidade de se

[...] respeitar o tempo que, sob diversas formas, é a condição da história e que deve fazer corresponder seus quadros de explicação cronológica à duração do vivido. Datar é e será sempre uma das tarefas fundamentais do historiador, mas deve-se acompanhar de outra manipulação necessária da duração – a periodização –, para que a datação se torne historicamente pensável [...] ‘A periodização, como a própria história, é um processo empírico, delineado pelo historiador’ [...] A periodização é o principal instrumento de inteligibilidade das mudanças significativas. [...] (2003, p. 47).

Ao enfatizar as questões primordiais do trabalho do historiador, explicitando a relevância da periodização histórica como um processo empírico delineado pelo historiador, na problematização das fontes na duração do tempo histórico, Le Goff comenta que tais aspectos são mais acessíveis ao historiador em estudos de um passado remoto, no tempo da longa duração. Por isso, quando se remete à história imediata e aos profissionais que a produzem, “os especialistas do presente, da história imediata” afirma que “[...] a história imediata é outra e [é] difícil [...]”.<sup>53</sup> (CHAVEAU; TÉTART, 1999, p. 99-100), mas mantém as mesmas exigências do ofício do historiador “[...] fazer do acontecimento aquilo que permitirá aos historiadores do passado reconhecê-lo [...] integrá-lo numa longa duração e numa problemática [...]” (Ibid., p. 102).

<sup>53</sup> [...] 1. Por causa dos documentos e das fontes [...] É preciso, enfim, sublinhar os limites dos progressos à primeira vista enormes da documentação. O historiador do presente pode interrogar os atores sociais, de alto a baixo na escala social, mas a história oral é uma das mais frágeis [...]. 2. A segunda diferença vem da implicação pessoal, da inevitável subjetividade que se impõem na história imediata. O historiador preso entre seu engajamento pessoal e o dever profissional da objetividade tem muita dificuldade em conciliá-los honestamente [...]. 3. A ignorância do futuro. Quer reconheçam ou não, os historiadores do passado são muito ajudados pelo fato de que sabem o que aconteceu depois [...] conhecimento que tem um historiador do futuro real daquilo que fala, e um meio de exposição útil e legítimo [...]. A esse respeito o caso da história imediata, privada do conhecimento do futuro e do depois permite ao historiador de todas as épocas apreciar melhor o peso do acaso, a liberdade controlada dos homens, as escolhas, a diversidade limitada, mas existente, das possibilidades [...] ( LE GOFF, in: CHAVEAU, TÉTART, 1999, p. 99-101).

Direcionando-se a questão da contextualização e problematização de um objeto de pesquisa da história das disciplinas escolares, leva-se em conta a afirmação de Julia que

[...] convém voltar ao funcionamento interno dela [da escola] [...]. É de fato a história das disciplinas escolares, hoje em plena expansão, que [...] tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação. Ela abre [...] a “caixa preta” da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular. (JULIA, 2001, p.12-13).

Ainda, quanto ao estudo das disciplinas escolares referindo-se ao funcionamento interno da escola, em cuja dinâmica Julia destaca os elementos constituintes dessa história, o “[...] espaço escolar específico, cursos graduados em níveis e corpo profissional específico [...] essenciais à constituição de uma cultura escolar e justificam, portanto, a restrição cronológica [...]” (Ibid., p. 14-15). Assim, ressalva-se que se toma junto ao referido autor, os elementos fundantes da constituição da história das disciplinas escolares, por considerar que as disciplinas acadêmicas possuem esses mesmos elementos, o que contribui para uma análise histórica das disciplinas em nível acadêmico.

Nesse sentido, como exigência do ofício do historiador da educação, na perspectiva da história das disciplinas escolares, aponta-se os cuidados no tratamento das fontes de pesquisa, como ressalva Julia

[...] Convém [...] recontextualizar as fontes das quais podemos dispor, estar conscientes de que a grande inércia que percebemos em nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema; convém ainda não nos deixarmos enganar inteiramente pelas fontes, mais frequentemente normativas, que lemos. [...]. (Ibid, p. 15).

Sob uma ótica da história cultural, parte-se do entendimento de que a constituição das disciplinas escolares e das disciplinas acadêmicas, seguiram a mesma lógica, levando-se em conta os elementos apontados pelo autor: a existência de um espaço específico – escola ou academia; os cursos divididos em séries ou unidades anuais e sequenciais e; corpo profissional com formação e atuação específica às características do campo – escolar ou acadêmico. Ainda, como justifica Julia (2001), para tal estudo se faz necessária a definição de um recorte espaço-temporal, como um dos fatores imprescindíveis ao estudo das disciplinas escolares.



Assim, considera-se nesta pesquisa as exigências dos cuidados do ofício do historiador na utilização das fontes escritas e orais; na clareza da objetividade na reconstrução dos acontecimentos, apesar da implicação do pesquisador pelo engajamento pessoal; e, no reconhecimento de que se abrem outras possibilidades de reconstrução histórica. Também concorda-se com Le Goff (1999) na afirmação de há possibilidade de melhor apreciação dos acontecimentos e da ação dos sujeitos, em suas escolhas, balizadas nas circunstâncias da contextualidade histórica próxima do historiador e das fontes. Neste caso, se reconhece a possibilidade de melhor apreciação das representações docentes, analisadas na perspectiva da história das representações de Chartier (1996), considerando-se, em primeiro lugar, os sujeitos históricos em seu contexto social, para compreender como se dão os esquemas intelectuais de construção, pensamento e leitura.

Essa perspectiva visa à compreensão do sujeito histórico como ser cultural, à sua singularidade com forma própria de pensar; ao reconhecimento da individualidade, da vivência num determinado contexto histórico; portanto, a busca da percepção do sujeito individual, como fruto e parte do contexto em que está inserido, no processo histórico como um todo. Assim, é entendida no “[...] projeto de uma história das representações coletivas do mundo social, ou seja, das diferentes formas, pelas quais percebem e compreendem sua sociedade e sua própria história [...]”. (CHARTIER, 1996, p. 1).

Ainda, como o referido autor, leva-se em conta que o papel da história na época contemporânea consiste em identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída. Assim, por meio das interpretações o presente pode adquirir sentido, o diferente pode tornar-se inteligível e o espaço social pode ser decifrado (ALVES; STADNIKY, 2007), com a clareza de que coexistem várias representações do mundo social, as quais são determinadas pelos interesses de cada grupo.

Na utilização das fontes orais – as memórias dos professores formadores de professores de História na FEFCL-PG – busca-se relacionar as suas lembranças sobre a prática docente, guardadas na memória e reveladas por ocasião das entrevistas, considerando-se que elas são concernentes à posição social e profissional desses sujeitos, às circunstâncias históricas do tempo e do espaço histórico-social em que estavam inseridos. Desse modo, entende-se que representação é um instrumento de conhecimento mediato que faz ver um objeto

ausente “[...] através de uma ‘imagem’ construída, capaz de reconstituir em memória e de figurar tal como ele é [...].” (CHARTIER, 1991, p. 184-185).

Norteando-se nessa concepção se reconhece em Chartier, uma história das representações com possibilidades de oferecer a determinada sociedade uma percepção e compreensão de sua própria história, por entender que essas representações são fruto de diversas interpretações dadas por diferentes sujeitos participantes do processo. E, nesta pesquisa, para compreensão das representações docentes rememoradas, as fontes orais são analisadas frente à legislação federal, à normatização institucional referente à formação do professor de História na FEFCL-PG, no período de 1950 a 1970, nos registros constantes na documentação organizada nos arquivos da UEPG<sup>54</sup>.

Quanto a essa documentação, destaca-se que se encontra em bom estado de conservação, catalogada e armazenada segundo as normas arquivísticas. Ressalta-se também que, as excelentes condições desses arquivos constituíram-se um fator de importância na execução da pesquisa documental deste trabalho, em virtude da facilidade de se encontrar os documentos existentes referentes ao objeto da pesquisa e, ainda, se poder contar com a assessoria dos funcionários responsáveis, o que agilizou o processo de acesso e consulta às fontes escritas.

Entre os registros arquivados destacam-se os documentos importantes para esta pesquisa como: correspondências recebidas e expedidas; atas das reuniões da Congregação da Faculdade de Filosofia e do Conselho Técnico-Administrativo – CTA; relatórios semestrais da FEFCL-PG (1950-1969); quadros de frequência anual; programas de disciplinas e boletim geral de notas. Além desses foram encontrados recortes de matérias de jornal local publicadas na década de 1950, sobre a criação da instituição, as quais contribuíram para a obtenção de uma visão sobre a formação do professor de História na referida instituição.

Esclarece-se que, os documentos listados como fonte, são documentos legais preservados no Arquivo institucional, portanto, requerem um tratamento

---

<sup>54</sup> Arquivo Institucional dividido em duas partes 1) Arquivo Ativo, composto pela documentação atual, nos arquivos da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD-UEPG), Arquivo da Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH-UEPG), e 2) Arquivo Permanente – UEPG, que contém documentação desde a criação da FEFCL-PG, em 1949, até o ano letivo anterior, no caso, 2009, assim como a documentação referente a todos os cursos da instituição. A organização e preservação dos documentos relativos às divisões de ensino e de recursos humanos, tanto no Arquivo Ativo como no Arquivo Permanente são gerenciados pelas referidas pró-reitorias.

adequado, levando-se em consideração as seguintes afirmações quanto à origem e preservações de documentos em Arquivos Públicos,

[...] sabemos que [...] a guarda, a organização, a remoção ou acesso aos [...] arquivos, tudo é, geralmente, comandado por lei, a partir das [...] estruturas do Estado. Nesse sentido, boa parte de nossos arquivos guardam [ou não] e “são mandados guardar” informações a partir da lógica e do interesse da administração estatal [...] (FARIA FILHO, 1998, p. 95).

Nesse sentido, se reconhece que os documentos encontrados no Arquivo da UEPG também atendem à lógica de interesse da administração institucional, assim como, estão ligados aos interesses do comando político em nível estadual e federal, portanto não basta apenas, reunir documentos para levantamento de dados, mas,

[...] produzir a legislação como *corpus* documental significa enfocá-la em suas várias dimensões [...] um triplo movimento: [...] uma crítica às concepções mecanicistas da legislação [...]; em seguida [...] surpreender a legislação naquilo que [...] ela tem de mais fascinante: a sua dinamicidade; e finalmente [...] uma possibilidade de interrelacionar, no campo educativo, várias dimensões [...] atravessadas pela legislação, [que] vão desde a política educacional até as práticas de sala de aula. (Ibid. p. 98-99).

Dessa forma, esta pesquisa teve como ponto de partida a produção do corpus documental por meio dos registros pertinentes ao objeto de investigação, nos documentos existentes no arquivo institucional. A princípio, os dados levantados possibilitaram perceber que os registros limitam-se aos aspectos legais e a dados quantitativos sobre a formação de professores de História na FEFCL-PG. Dessa forma, se reconhece a presença de concepções mecanicistas na legislação federal e na normatização e administração institucional, em cumprimento aos dispositivos legais. Mas, se reconhece também, que essas fontes escritas é que possibilitaram a pesquisa com as fontes orais, para entender a dinamicidade da legislação, nas representações docentes, contempladas nas dimensões da política educacional e das práticas de sala de aula (FARIA FILHO, 1998).

A pesquisa documental forneceu dados para um levantamento do corpo docente dos cursos de Geografia e História, Didática e Licenciatura em História, entre os anos de 1950 e 1970, o que possibilitou o estabelecimento de contato com os professores mais próximos, pela participação social e/ou cultural na cidade, por residir em Ponta Grossa ou, ainda, porque tenham se aposentado na década de 1990. Com esses professores, foi possível obter mais informações sobre outros docentes e, seguindo algumas pistas, chegou-se ao contato com ex-professores

residentes em outras localidades, solicitar-lhes uma visita para apresentação do projeto de pesquisa e lhes despertar as memórias docentes.

Os contatos agendados nem sempre se realizaram na data prevista, pois alguns entrevistados esqueceram a data e horário marcado, e outros, mediante imprevistos ou alguma urgência, envolveram-se com outros compromissos. Ainda entre os docentes, uma professora, em várias datas agendadas, não teve condições de conceder a entrevista por questões de saúde; outra docente resistiu inicialmente ao convite “por acreditar que não tinha lembranças que pudessem contribuir com a pesquisa”, por isso então, insistiu-se na sua participação.

Dos 19 professores atuantes no curso de bacharelado em Geografia e História e no curso de Didática, na década de 1950 (Cf. FFCL-PG, 1950-b), foi possível entrevistar quatro docentes<sup>55</sup>: Josefina Ribas Milléo, professora de História Antiga e Medieval, a primeira licenciada do quadro docente inicial da FEFCL-PG; Antonio Armando Cardoso de Aguiar, professor de Didática Especial em Geografia e História; Brasil Borba, professor de História da América, e Ismênia Pinheiro Machado, ex-aluna da primeira turma, professora de História do Brasil.

Da década de 1960, foram entrevistados quatro docentes, os quais apresentam em comum a característica de ex-alunos do Curso de Geografia e História e de Didática que passaram a integrar o corpo docente do Curso de Licenciatura em História, junto aos seus ex-professores. São eles: Guízela Veleda Frey Chamma, que assumiu a cadeira de Introdução aos Estudos Históricos, criada em 1963; José Hyczy Fonseca, professor da cadeira de Antropologia Cultural; Maria Aparecida Cezar Gonçalves, que assumiu a cadeira de História Antiga e Medieval; e Hécio de Oliveira Ladeira, como professor da cadeira de Antropologia, em 1967.

Para recuperar as memórias docentes sobre a configuração curricular dos cursos em questão seguiu-se um roteiro de entrevista (Cf. Apêndice 1). Em face da distância de tempo entre as experiências vividas e os relatos, os professores não têm lembranças claras sobre as modificações ocorridas nos cursos em questão, muito menos lembranças sobre legislação norteadora das propostas curriculares, a qual não lhes parece ter sido significativa. Então, para estimular as lembranças, propôs-se um levantamento de informações da formação escolar, como um fio

---

<sup>55</sup> O número de entrevistados, quatro docentes, justifica-se pelo fato de que entre os 19 professores que atuaram no Curso de Geografia e História e no curso de Didática, 12 são falecidos, um deles não tem mais condições de comunicação, debilitado fisicamente pela idade e, outro professor foi entrevistado, mas, não autorizou a utilização dos registros.

condutor sobre o processo de formação profissional e posterior atuação docente, reconhecendo que seus depoimentos

[...] são “narrativas de identidades” [...], tanto que elas são representações da realidade nas quais os narradores também comunicam como eles vêem a si mesmos e como são vistos pelos outros [...]. Narrativas revelam o alinhamento dos narradores com certos indivíduos, grupos, idéias, e símbolos através dos quais eles externalizam seus maiores valores, qualidades positivas e de orgulho de si mesmos. Narrativas também revelam as dissociações dos narradores com “outros” indivíduos, grupos, idéias, e símbolos através dos quais eles externalizam as partes menos favoráveis de si mesmos. Esta articulação de identidade – de voz - sobretudo tornou-se compreensível como um lócus de dignidade humana [...] negar a uma pessoa a possibilidade de narrar a sua experiência é como negar sua dignidade [...] assim nós celebramos, lutamos por, e presumimos a habilidade para dar, autorizar e permitir a voz. (ERRANTE, 2000, p. 142).

Por isso, optou-se por percorrer a trajetória de formação escolar e profissional para chegar a atuação docente, buscando-se, com habilidade, estabelecer uma articulação de identidade e de voz, para que os professores externalizassem em seus depoimentos, alguns aspectos pontuais de suas práticas docentes, como a elaboração e execução dos programas das disciplinas acadêmicas ministradas; as metodologias de ensino e sistema de avaliação, assim como o compromisso com a instituição, em aspectos burocráticos e administrativos, entre outros.

Do total de 140 alunos licenciados em Geografia e História, no período de 1950 a 1965, 15 se tornaram professores da FEFCL-PG; entre esses, 7 ingressaram como docentes na área de História. Desses, 4 professores passaram a integrar o corpo docente do curso de Licenciatura em História, na década de 1960. A ação dos docentes universitários, nos moldes de sua formação, está entre os fatores que concorreram para os encaminhamentos feitos nos referidos cursos. Assim, os depoimentos pessoais, as lembranças vividas e as memórias guardadas contribuem para a compreensão dos modelos de formação professor de História, em seu currículo real (BITTENCOURT, in: BARRETO, 2000).

Nesse sentido, ressalta-se que o trabalho com fontes orais requer a clareza do pesquisador quanto à construção da memória individual, como afirma Halbwachs (1990). A memória individual é coletiva e, além de coletiva, é histórica; portanto, há relação entre memória e história. Assim, a memória histórica se estabelece a partir de referências externas, vindas do meio, e está delimitada no tempo e no espaço, marcada pelos acontecimentos sociais, com a possibilidade de

contextualização da memória como fonte de pesquisa. Portanto, fontes orais requerem métodos diferenciados de análise, sobre o que assevera Thomson (1994)

[...] Nos últimos anos, alguns historiadores orais criaram métodos de análise e de entrevista que se fundamentaram num entendimento mais complexo da memória e da identidade, e que sugerem meios novos e estimulantes para tirar o maior proveito das memórias para fins de pesquisa histórica e sociológica. Procuramos explorar as relações entre reminiscências individuais e colectivas, entre memória e identidade, ou entre entrevistador e entrevistado. De facto, frequentemente estamos tão interessados na natureza e no processo de rememoração quanto no conteúdo das memórias que registamos.

[...] Ao situarem a memória simultaneamente como fonte de alternativas e resistências vernaculares ao poder estabelecido e como objecto de manipulação ideológica por parte das estruturas do poder cultural e político, os historiadores fizeram muito mais do que simplesmente incorporar a memória à sua colecção de ferramentas, fontes, métodos e abordagens [...] ela tem sido entendida, em todas as suas formas e dimensões, como uma dimensão da história com uma história própria que pode ser estudada e explorada.[...]. (In: SEMINÁRIO Internacional Memória e testemunhos orais, 2007, p. 05).

Assim, considerando-se a memória como uma dimensão da história, como fonte de alternativas e resistências às diferentes formas de poder é que, destaca-se, em especial, a relevância do trabalho com fontes orais sobre a história do tempo presente (correspondente a um período de aproximadamente 40 a 50 anos atrás) ou história imediata, que compreende os acontecimentos presentes, portanto “[...] próxima, participante, ao mesmo tempo rápida na execução e produzida por um ator ou uma testemunha vizinha do acontecimento, da decisão analisada [...]” (LACOUTURE, in: LE GOFF, 1988, p. 216).

Pela riqueza das experiências relatadas pelos sujeitos que vivenciaram o referido processo de formação de professores de História na FEFCL-PG justifica-se a opção das fontes orais, pois como afirma Vilanova, se reconhece que

[...] a História é diálogo. É como uma opção política, porque nos obriga a mudar os parâmetros equivocados e introduz a esperança do presente no passado. Entendo que toda História [...] é a história do presente [...] ou a história para o presente, é a história da construção de uma identidade respectiva, uma identidade que se deve construir a partir da igualdade, que é a única categoria que torna crível o diálogo. Uma igualdade que não significa similitude, monotonia, uniformidade, porque só as diferenças tornam interessantes os diálogos (In: MORAES, 1994, p 46-47).

Dessa forma, o diálogo com as fontes orais possibilita a reconstrução de uma história mais completa, por trazer à tona aspectos não revelados pelos documentos escritos; de ser reconstruída nos diálogos com destaque às diferentes

formas de vivência e às representações individuais construídas e enfatizadas nas memórias singulares dos sujeitos protagonistas e, assim, como comenta Bosi,

[...] começa-se a atribuir à memória uma função decisiva no processo psicológico total: a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo "atual" das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, "desloca" estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo, profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (1979, p.9).

Por conseguinte, a memória permite, no ir e vir das recordações, perceber a sua importância como expressão da subjetividade do sujeito com relação à vivência dos acontecimentos passados, portanto vividos, percebidos e retidos (BRANDÃO, 1988, p. 2). Com base nesse referencial sobre a questão "história, memória e educação", destaca-se o itinerário de formação profissional, para buscar nas memórias docentes, as representações sobre o percurso de formação escolar e profissional e, sobre a ação mediadora dos professores como formadores de professores.

Ainda, atendendo a aspectos peculiares da metodologia de pesquisa adotada, tomou-se alguns cuidados na realização das entrevistas. Como ressalta Fonseca (1997) atendeu-se às datas, locais e horários predeterminados pelos depoentes, a preparação da entrevista com a apresentação do tema de pesquisa, dos objetivos e dos tópicos a serem rememorados, a importância do diálogo e o respeito às condições dos ex-professores, uma conversa inicial informal para dar-se a conhecer e estabelecer uma empatia e um clima de confiança entre as duas partes envolvidas. Ainda, manteve-se em todas as entrevistas: o cuidado com a duração máxima de duas horas para cada encontro; a valorização da memória; a atenção a toda narrativa; o respeito às divagações e retomada das questões centrais, entre outros aspectos. Por entender que, na dinâmica das histórias orais, emergem a voz e a identidade como resultado da interação entre o historiador e o narrador, embora o narrador seja o contador, há distorções quando não se leva em conta a participação do historiador. (ERRANTE, 2000, p.143).

Destarte, ainda fez-se a condução das entrevistas baseada no diálogo entre entrevistados e entrevistador, cedendo-se maior espaço aos depoentes. Alberti afirma que:

[...] Isso implica que o entrevistador ouve muito, mas também conduz a conversa; ou seja: também fala. Essa opção pela entrevista diretiva se baseia na crença de que [...] produz melhores resultados do que aquela em que o pesquisador não intervém [...] (2005, p. 119).

Por isso que, confirma-se a interferência da visão do pesquisador sobre o objeto em questão, o que significa, que “[...] teremos andado meio caminho em direção a ‘objetividade científica’ nas ciências sociais [...]”. (Ibid., p. 120), já que há clareza de que o que interessa é a experiência e a visão do entrevistado sobre o objeto de estudo, localizado em determinado espaço e tempo. Para tanto, reconhece-se a importância da realização de perguntas abertas, incentivos ao depoimento, referindo-se a fatos concretos ou com ancoragem em acontecimentos documentados, como formas que possibilitam ao depoente colocar as suas próprias impressões, lembranças presentes na memória.

As entrevistas foram gravadas em áudio, mediante a autorização dos depoentes, para não se perder a riqueza dos depoimentos. A cada professor foi inicialmente apresentado o projeto de pesquisa e seus objetivos, os procedimentos da entrevista, a transcrição, a conferência, a aprovação e a assinatura da carta de cessão de direitos de cada entrevistado, visando à utilização de seu conteúdo. Embora tenha havido a preparação inicial e a autorização do depoente para a gravação<sup>56</sup>, o momento final para a conferência da transcrição é muito delicado, pois o entrevistado está novamente distante das lembranças rememoradas no momento da entrevista. É o momento em que ele se encontra, portanto, marcado pelo envolvimento com o objeto de estudo e as recordações trazidas da memória. Assim, o depoente pode censurar seu próprio depoimento, apresentar dúvidas quanto às informações prestadas e, por fim, não concordar com a cessão de direitos para publicação do mesmo.

Porém, tal procedimento é imprescindível no uso de fontes orais em pesquisa, para possibilitar a divulgação dos resultados e valorização das memórias.

---

<sup>56</sup> Ressalta-se aqui que, em respeito à opção de uma das depoentes participantes desta pesquisa, a entrevista consistiu numa conversa amigável e, por opção da ex-professora não se fez a gravação e nem anotações durante o encontro, somente, uma reconstrução do depoimento baseada nas representações pessoais da entrevistadora. O depoimento foi entremeado por lembranças familiares, esquecimentos e reminiscências sobre a atuação docente. Mas, como se fez vários contatos telefônicos anteriores ao encontro, muitas informações vão sendo registradas, nessas conversas ocorridas entre o primeiro contato e a realização da entrevista. Num período de seis meses, pode-se notar que as lembranças claras do início, vão se tornando confusas, em especial, com relação à temporalidade, pois acontecimentos remotos e recentes são relatados como concomitantes. Fato que coloca em evidência que, na memória as recordações independem da localização temporal, cabendo ao historiador inseri-las no contexto do objeto estudado.



Evidenciou-se a satisfação dos docentes em conceder a entrevista, nos agradecimentos, no ato de presentear a entrevistadora com livros de sua própria autoria, autografados e até mesmo nas desculpas pedidas pela “conversarada”. Essas atitudes dos entrevistados dão indícios de que esses professores não têm clareza da importância de suas lembranças docentes para a reconstrução histórica da história da educação, como sujeitos de uma formação escolar e profissional peculiar de um contexto regional, na complexidade da conjuntura nacional, quando o sistema de educação brasileiro passou por mudanças em atendimento aos interesses político-econômicos regionais e nacionais, ligados aos internacionais. Dessa forma, numa reconstrução histórica feita com a participação dos sujeitos participantes do processo de formação de professores, concorre-se para uma visão mais assertiva sobre o objeto de pesquisa, cujos resultados são assim apresentados:

- A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (FEFCL-PG) e a formação de professores na década de 1950 trata sobre a criação da primeira instituição estadual de ensino superior no Estado do Paraná, no contexto educacional regional, como resultado da mobilização das forças políticas frente às demandas educacionais, ligadas aos interesses político-econômicos articulados entre as instâncias de poder local, estadual e federal.

- A Formação do Professor de Geografia e História na FEFCL-PG tem como ponto de partida a constituição do campo das disciplinas acadêmicas de Geografia e História, buscando entender a organização curricular do Curso de Bacharelado com habilitação dupla e do Curso de Didática, e faz a identificação da configuração curricular desses cursos, delineada na dinâmica do processo de construção do currículo real, das prescrições às representações docentes.

- O curso de Licenciatura em História na FEFCL-PG/UEPG e as reformas educacionais da década de 1960 tratam da implantação da proposta curricular do curso de Licenciatura em História, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 4024/61 e suas alterações, com a Reforma Universitária – Lei 5.540/68, reconhecendo-se as mudanças ocorridas em relação à proposta anterior, da década de 1950. Verifica-se a concretização das prescrições curriculares dos cursos de formação de professores de História, em seus sujeitos e na trajetória histórica de mudança do Curso de Geografia e História, Didática para o Curso de Licenciatura em História, na FEFCL-PG/UEPG.

– Considerações Finais - A formação inicial de professores de História na UEPG: propostas e configurações curriculares no processo de modernização da universidade. Propõe-se uma análise das mudanças ocorridas entre as propostas de formação inicial de professores de História, das décadas de 1950 e 1960, levando-se em conta que as configurações curriculares dos cursos de Geografia e História, Didática e do Curso de Licenciatura em História.

Destacando-se entre os protagonistas da história dos cursos de formação de professores de História na FEFCL-PG, os professores formadores de professores evidenciam-se diferentes posturas docentes, como comenta Prof<sup>o</sup> Aguiar<sup>57</sup> quando questionado sobre as exigências com relação à participação dos professores em congressos; à produção científica e publicação

*[...] Não havia exigência! A gente participava porque reconhecia que era necessário [...]. [entrevista em 07/08/2008].*

Ao destacar que a participação dos professores em Congressos era uma iniciativa própria dos docentes, Prof<sup>o</sup> Aguiar justifica porque se buscava formação profissional, mostrando que havia dois tipos de professores

<sup>57</sup> ANTONIO ARMANDO CARDOSO DE AGUIAR nasceu na cidade de Belém, no Estado do Pará [1924], onde realizou os estudos do ensino primário com preceptores contratados pelos pais. Com a mudança da família para o Paraná, fixou residência em Curitiba e, na década de 1940, o jovem Aguiar passou a trabalhar no Aeroporto Afonso Pena e, a estudar na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná – FFCL-PR, onde concluiu em 1942, o Curso de Bacharelado em Geografia e História. Interrompeu os estudos em função do trabalho, pois durante a II Guerra foi transferido para a região nordeste, pela Companhia Norte Americana a que prestava serviço. Quando retornou à Curitiba, concluiu o Curso de Didática, em 1947. Em 1948, residindo em Ponta Grossa foi convidado a lecionar numa instituição particular de ensino secundário, a antiga Academia Ponta-grossense de Comércio [criada em 1939, com o funcionamento dos Cursos de Contabilidade e o Propedêutico, instituição que atualmente atende a comunidade, com cursos da educação infantil ao ensino médio, sob a denominação de Sociedade Educacional Prof<sup>o</sup> Altair Mongruel - Colégio SEPAM. Em 1949 assumiu o magistério na rede pública estadual como professor contratado, no Colégio Estadual Regente Feijó e, em 1951 prestou concurso público, integrando o quadro efetivo de professores dessa instituição. Em 1957 assumiu o magistério no ensino superior, na FEFCL-PG, na cadeira de Didática Especial de Geografia e História, como professor contratado, permanecendo até o ano de 1962. Com a adequação da instituição à nova legislação (LDBEN 4024/61) foi nomeado como professor catedrático, assumindo então a cadeira de Metodologia e Prática de Ensino de Geografia. Durante sua carreira docente, ocupou cargos no ensino superior como:- coordenador da Comissão de Estudos e Implantação da LDBEN 4024/61; - coordenador da Comissão de implantação da Lei 5.540/68 e a criação da Universidade Estadual de Ponta Grossa; e – participou de vários cursos de aperfeiçoamento docente como ministrante e como participante, entre esses se destacam - Administração de Programas e Projetos de Educação, Comunicação Verbal, Docentes Multiplicadores, Psicologia da Educação, Seminário de Educação, Francês, Acompanhamentos de Projetos Educativos, Capacitação em Administração em Reciclagem de Ensino, Comunicação e Recursos Audiovisuais, Multiplicadores Treinamento, Seminário de Ensino Superior, Técnicas de Ensino. Em 1985 se aposentou como professor de Metodologia e Prática de Ensino de Geografia, atuando em sala de aula. (Cf. PRÓ REITORIA de Recursos Humanos, 2009 - a) . (Cf. ENTREVISTA, 07/08/2008).

*[...] Porque há diferença entre o profissional professor e o professor profissional, este busca formar-se sempre, o outro apenas dá as aulas de acordo com o programa e pronto. A gente trabalhava muito, eu trabalhava em três colégios e na faculdade, mas quem é profissional tem que se dedicar. [...] [entrevista em 07/08/2008].*

Nesse depoimento, percebe-se que o professor faz uma diferenciação quanto à postura docente no ensino superior, na FEFCL-PG, demonstra um posicionamento docente, cuja atividade profissional era o magistério, em nível secundário e superior de ensino, reconhecendo a importância da participação em eventos, na busca de formação docente. A essa postura, o depoente denomina de “professor profissional”, a qual se coteja estar presente na ação dos professores formadores, na configuração curricular dos cursos de formação inicial de professores de História, nas décadas de 1950 e 1970, na FEFCL-PG/UEPG. As afirmações do Prof<sup>o</sup> Aguiar, quanto às exigências de formação específica, ratifica-se no texto de Masetto (1998), “Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente”, no tópico intitulado “O ensino superior no Brasil em seus primórdios” quando esclarece que:

*[...] Até a década de 1970 [...] praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Onde a presença significativa desses profissionais compoem os corpos docentes de nossas faculdades e universidades. Essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável até bem pouco tempo, vivida [...] quem sabe, automaticamente, sabe ensinar. Mesmo porque ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar, na prática, como se fazia; e isso um profissional saberia fazer [...] (MASETTO, 1999, p. 9).*

Adverte-se que, esse modelo de professor do ensino superior baseado apenas no domínio do conhecimento a ser transmitido no ensino veiculado em aulas expositivas se impõem historicamente às instituições de ensino superior devido a falta de profissionais adequados a essa função. Mas destaca-se que nas experiências vivenciadas pelos inúmeros professores atuantes nas diversas faculdades criadas por todo o país, a história registrou diferentes formas de atuação docente, considerando-se que a formação do professor se dá nas múltiplas dimensões da vida desse profissional, possibilitando-lhe diferentes formas de atuação, mediante as representações construídas com base nas orientações legais, nos modelos instalados, mas personalizadas na prática do professor profissional.

## 2 A FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PONTA GROSSA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA DÉCADA DE 1950

*[...] Davi Carneiro<sup>58</sup> era muito meu amigo [...] eu dizia para ele: “Mas, professor, é possível lá na barranca do rio Paraná colocar uma faculdade de Filosofia?” E ele respondia: “É ótimo, mal não faz nenhum. No mínimo faz as pessoas lerem, se conhecerem, lerem jornal, sempre alguma coisa de útil fica”.*

*Prof. Brasil Borba<sup>59</sup>*

Nas lembranças do depoente, ainda é clara a valorização das faculdades de filosofia criadas em regiões interioranas do Estado do Paraná, como a estudada neste trabalho. Assim, com vistas a reconhecer a importância da FEFCL-PG a primeira instituição estadual de ensino superior no Estado do Paraná, neste primeiro capítulo propõe-se caracterizar o contexto educacional regional, quanto à representação política paranaense em âmbito federal e às demandas político-educacionais para a criação dessa instituição, como resultado da mobilização das forças políticas regionais, ligadas aos interesses político-econômicos da sociedade campeira, portanto, ligada às atividades agropecuárias.

Esses aspectos que caracterizam a instituição, como uma “faculdade tropeira” em suas origens e funcionamento, pois contou com o apoio e a atuação das lideranças políticas e econômicas da sociedade campeira da região dos Campos Gerais, marcada por uma mentalidade tradicionalista, característica cultural da referida sociedade que se reflete em âmbito educacional, quando da implantação dessa instituição, em atendimento à política educacional nacional da época.

<sup>58</sup> David Carneiro (1904-1990). Descendente de uma família tradicional tem o mesmo nome do seu pai, do seu avô e do seu bisavô [...] historiador, nasceu em Curitiba [...] converteu-se ao positivismo ainda muito jovem [...]. Participou da fundação, em 1923, do então chamado de Centro de Propaganda do Positivismo no Paraná [...] elaborou os estatutos da entidade, que depois de aprovado em assembléia geral, foi registrado com o nome de Centro Positivista do Paraná. (In: HISTÓRIA, Educação e Sociedade no Brasil, 2006).

<sup>59</sup> BRASIL BORBA nascido em Ponta Grossa, em 1929 fez o Curso Primário, no Grupo Escolar Senador Correa, o curso ginásial, e o médio - Curso Científico no Colégio Estadual Regente Feijó. Em nível superior, cursou concomitantemente Direito e o Curso de Geografia e História, mais o curso de Didática, concluindo-os, em 1955, na UFPR. Na década de 1970, fez o curso de Especialização em História do Brasil - UFPR, em 1970 e, cumpriu os créditos do Curso de Mestrado em História, na PUC-SP. Atuou no magistério superior na FEFCL-PG/UEPG, ministrando a disciplina de História da América. Ocupou diversos cargos, entre esses, o de Chefe do Departamento de História. Como produção científica apresentou os trabalhos, sob os seguintes títulos - Direito Internacional - Democracia - Totalitarismo. Um estudo sobre a expansão, administração e política ultramarina. Nomes da história; pesquisa do arquivo de N. S. Sant'Ana, cujas referências completas não foram encontradas. (Cf. PRÓ REITORIA de Recursos Humanos, 2009 -b). (Cf. ENTREVISTA, 17/02/2009).

Na história da FEFCL-PG, analisa-se os registros sobre o Curso de Bacharelado de Geografia e História e Curso de Didática (1950-1965) e, nesses identifica-se a proposta de formação do professor baseada no primeiro modelo de curso de formação de professores adotado no Brasil, o chamado modelo 3 + 1 <sup>60</sup>. Para verificar a configuração curricular dos cursos, fez-se necessária a caracterização do corpo docente atuante na Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa, o que foi possível por meio da identificação dos sujeitos e utilização de fontes orais, para perceber como se deu a construção dos “currículos ativos” ou “realização interativa do currículo” (GOODSON, 2008, p. 18).

No entrecruzamento das fontes orais e documentais, observou-se correspondência entre as lembranças docentes e os documentos encontrados. Quanto à criação da instituição, observa-se no trecho destacado do Relatório do 2º semestre de 1950, elaborado para o Ministério de Educação e Saúde (MES), a importância atribuída à nova instituição:

A Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa vem atuando, de maneira auspiciosa, sobre o panorama cultural da cidade e da apreciável região do interior do Paraná [...]. Infere-se que a Escola preencheu, realmente, uma lacuna existente no interior do Estado, máxime se considerar o número crescente de ginásios que o govêrno do Paraná vem criando, nas diversas cidades do oeste e norte paranaense, cidades essas intimamente ligadas a Ponta Grossa [...] (FACULDADE Estadual de Filosofia, ciências e Letras de Ponta Grossa, 1950 – b, s.p.).

Nota-se a intenção em reafirmar a valorização da instituição de ensino superior, criada no interior do Estado do Paraná, com o objetivo de formação de professores, em nível superior, profissionais habilitados para o ensino secundário. Mas também formar professores do ensino superior, num momento de mudanças político-econômicas e educacionais ocorridas na conjuntura histórica brasileira, marcado pela

[...] aceleração do desenvolvimento industrial a partir dos anos 40, [em que] surgem novas forças sociais como a burguesia industrial e o operariado urbano, o que leva a ampliação da rede escolar para o atendimento da população em idade escolar [...] (XAVIER, 1994, p. 202).

Esse contexto se reflete nas realidades regionais, num desenvolvimento que ocorre de acordo com as condições das diferentes realidades, em todo o território nacional, como se verá a seguir, na situação do Estado do Paraná.

<sup>60</sup> Como primeiro modelo de formação de professores, no ensino superior no Brasil, o chamado esquema 3 + 1, consistia na habilitação docente dos novos professores por uma formação pedagógica em sobreposição à formação científica. (Cf. CARVALHO, A. M. P. de. 1988).

## 2.1 O CONTEXTO LOCAL/REGIONAL

### 2.1.1 A representação política paranaense no âmbito federal

[...] O Paraná ainda não tinha tomado o desenvolvimento que garantisse uma arrecadação de acordo com as suas necessidades. Para aumentar a população do Estado e, em consequência, melhorar a renda, iniciamos o projeto de ocupação do território, através do "parcelamento" de terras. Com isto a arrecadação começou a crescer [...].(MILLARCH, 1990, s/p) <sup>61</sup>

Nos meados do século XX, época caracterizada por dificuldades econômicas em nível estadual, como comenta o ex-governador Moisés Lupion (PSD) <sup>62</sup>, o interior do Estado encontrava-se em fase de povoamento pela política de doação de terras devolutas, que atraiu, em especial, “[...] o excedente de mão de obra agrícola do Rio Grande do Sul para o sudoeste do Paraná [...] Em consequência, a população colonial como que explodiu [...]” (WACHOWICZ, 1995, p. 213-214). Nesse sentido, afirma Wozniak-Giménez, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) <sup>63</sup>

[...] Durante as décadas de 1940-1960, o Paraná teve um dos maiores crescimentos populacionais do país. Conforme os censos do IBGE, este crescimento alcançou 101% na década de 1950, passando a população de 2,1 milhões de habitantes em 1950<sup>64</sup>, para 4,3 milhões de habitantes em 1960, repercutindo intensamente no desenvolvimento do Estado [...]. (2008, p.2).

O crescimento vegetativo da população passou a exigir investimentos nos setores básicos da sociedade paranaense, a qual não estava preparada, como afirmam Gonçalves e Gonçalves:

[...] Entre as décadas de 1930 e 1960, porém, sua expansão é entendida [...] como surpreendente, nos âmbitos demográfico e de povoamento, o que

<sup>61</sup> Os relatórios semestrais da FEFCL-PG não são paginados e, como a encadernação desses ocorreu na década de 1970, a ordem inicial das páginas não foi preservada, não possibilitando indicação precisa sobre os dados apresentados. Por isso, a referência adotada, corresponde à identificação impressa na lombada dos cadernos desses relatórios.

<sup>62</sup> Governador do Estado do Paraná por dois mandatos. O primeiro foi eleito pela coligação PTB-PSD-UDN-PRP, nas primeiras eleições diretas, após a ditadura Vargas, para o período 1947 a 1950. O segundo mandato de 1956 a 1961 (LAZIER, 2005, p. 124-126).

<sup>63</sup> [...] O sistema estatístico instituído, com o IBGE à frente, tinha dimensão censitária, ancorada no município. Todos os temas do programa estatístico eram igualmente prioritários, razão pela qual, quando foi preciso produzir as estatísticas necessárias ao planejamento [...] não havia espaço e recursos. Impuseram-se, então, mudanças profundas, levando a uma estrutura centralizada [...] (INSTITUTO Brasileiro de geografia e Estatística, 2009).

<sup>64</sup> Ocorrendo um aumento significativo da população total do Estado, que passa de 1.236.276 habitantes na década de 1940, para 2.115.547 na década de 1950 (In: INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística 1997).

exigia do Estado 'uma estrutura administrativa ágil e largamente dotada de recursos', demanda para a qual ele não estava preparado [...] (CONGRESSO Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, 8, 2007, s/p).

No âmbito da política nacional, no final da década de 1940, o Paraná contava com uma representação política expressiva junto ao governo federal. No Senado, nas primeiras eleições realizadas, em 1947, com o fim do Estado Novo, foram eleitos dois senadores, pelas forças políticas partidárias estaduais de oposição ao governo federal, lideradas pela UDN: Roberto Glaser e Flávio Carvalho Guimarães (MILLARCH, 1974). Destacou-se o cidadão ponta-grossense, Flávio Carvalho Guimarães<sup>65</sup>, na educação e política local, o que evidencia a representação da força política regional dos Campos Gerais, no interior do Estado.

Na Câmara dos Deputados<sup>66</sup> destacavam-se Bento Munhoz da Rocha Neto e Brasil Pinheiro Machado, políticos reconhecidos como intelectuais no cenário paranaense, professores universitários da Universidade Federal do Paraná considerados docentes atuantes no curso de formação de professores de Geografia e História, na década de 1950. (UNIVERSIDADE Federal do Paraná, 2009). Portanto, infere-se que, ligados à educação e à política, como deputados federais eles contribuíram para o desenvolvimento da Educação no Estado do Paraná, em especial em nível superior, por sua própria atuação profissional.

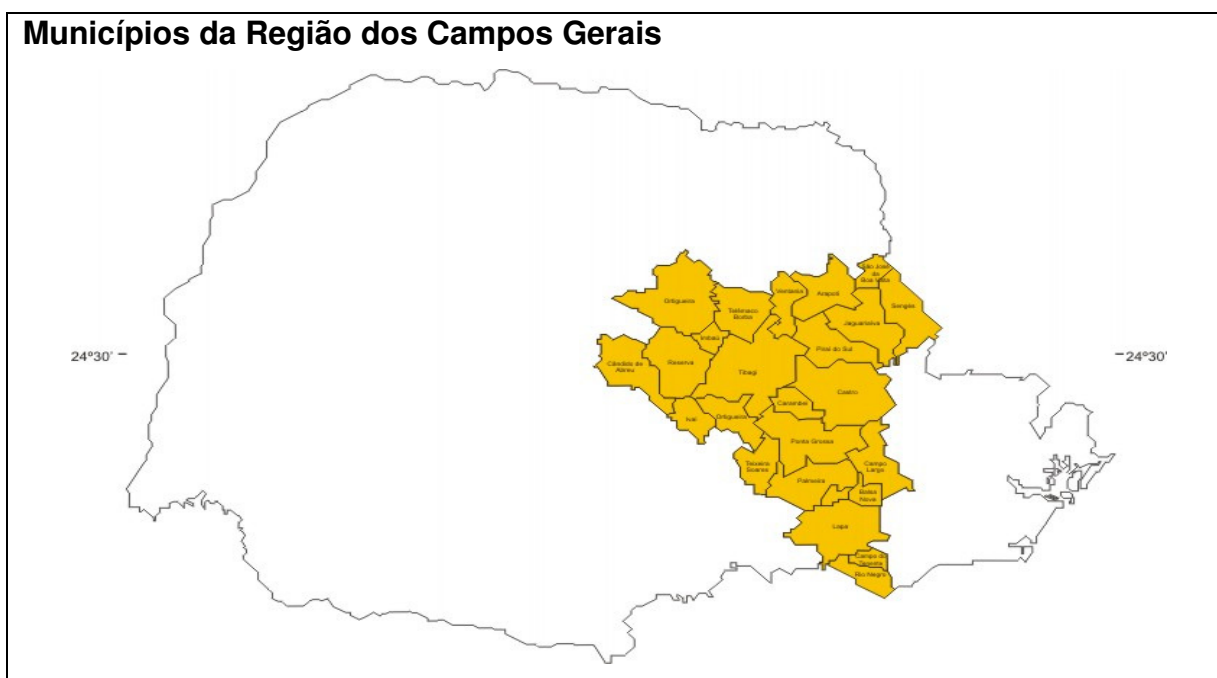
Enquanto isso, no interior do Estado, as forças políticas se mobilizavam no sentido de atrair recursos para o desenvolvimento das regiões, dentre as quais a Região dos Campos Gerais, situada no 2º Planalto Paranaense, formada por cidades originárias da atividade econômica do tropeirismo. Como se percebe em sua localização, trata-se de um ponto de ligação entre o litoral e o interior do Estado

---

<sup>65</sup> Flávio Carvalho Guimarães -1881 - 1968 [...] Foi jornalista, advogado, literato, fazendeiro. Ingressou na política e fez carreira [...]. Ocupou cargos na administração estadual, entre os quais de Secretário da Fazenda no governo do interventor Manoel Ribas. Eleito Senador da República em 1935 [...]. Novamente eleito senador em 1946, fez parte da Assembléia Constituinte, que elaborou a Constituição Brasileira de 1946. [...]. Participou de inúmeras comissões no Congresso Nacional. Embora suas atividades públicas exigissem sua permanência quase que constante no Rio de Janeiro, nunca se afastou totalmente de Ponta Grossa, participando de todos os empreendimentos sócio-culturais. Foi casado com Anita Miro Guimarães e pai do Dr. José Theodoro Miro Guimarães, Dr. Plauto Miró Guimarães e Eunice Guimarães Cordeiro. [...]. (In: PREFEITURA Municipal de Ponta Grossa, 1975).

<sup>66</sup> Na Constituinte de 1946, o Paraná esteve representado por Aramys Taborda Athayde (1900-1971), Bento Munhoz da Rocha Neto (1905-1973), Brasil Pinheiro Machado, 70 anos (a serem completados no próximo dia 12 de dezembro), Erasto Gaertner (1900-1953), João Theophilo Gumy Júnior (1887-?), José Munhoz de Mello, 65 anos (completados dia 3 de julho último), Acyr Guimarães (1896-1948), Lauro Sodré Lopes (1898-1964), Fernando Flores, 69 anos [...]. (MILLARCH, 1977, p. 04).

e, em sua configuração atual, está formada por 24 municípios (Cf. anexo 1), em formação desde o século XVIII.



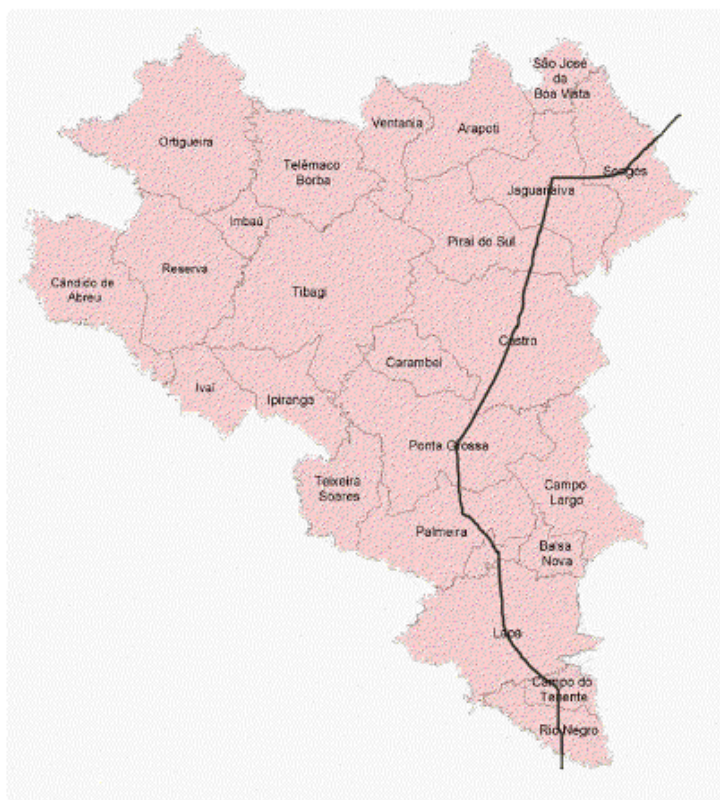
MAPA 1 – MUNICÍPIOS DA REGIÃO DOS CAMPOS GERAIS

FONTE: DICIONÁRIO Histórico e Geográfico dos Campos Gerais (Acesso em: 21/8/2009).

Como ponto de passagem, a Região dos Campos Gerais formou-se no caminho das tropas de muares provindas do Rio Grande do Sul, para a venda na Feira de Sorocaba, em São Paulo, pelo Caminho do Viamão. No Mapa 2, verifica-se o traçado do Caminho das Tropas na Região dos Campos Gerais e a localização da cidade de Ponta Grossa.



### Caminho das Tropas na Região dos Campos Gerais - PR



MAPA 2 – CAMINHO DAS TROPAS NA REGIÃO DOS CAMPOS GERAIS – PR

FONTE: Nascimento e Nascimento (2009, p. 3).

A origem e a localização da cidade Ponta Grossa contribuíram para o seu crescimento econômico, a levando à condição de pólo regional de desenvolvimento, no Estado do Paraná. A cidade, que ao longo das quatro primeiras décadas do século XX exerceu influência na região dos Campos Gerais, ocupou a posição de segunda cidade do Estado em âmbito populacional, pelo crescimento de 15.000 moradores na década de 1910, para 20.171 em 1920, e, em 1940, já contava com 38.417 habitantes. (PREFEITURA Municipal de Ponta Grossa, 2009). Isso representou um aumento de 150% em três décadas. A elevação populacional conferida no final da década de 1940 deveu-se a inúmeros fatores de aceleração no desenvolvimento da cidade de Ponta Grossa, iniciado na década de 1920, como asseveram Carneiro e Oliveira:

[...] A expansão de Ponta Grossa, todavia, só ocorreu com a construção da Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande, a partir da década de 1920. Esta nova forma de transporte, o ferroviário, propiciou a chegada de uma população migratória, imigratória e reimmigratória procedentes de São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e do Paraná (Curitiba,

Morretes, Antonina), Alemanha e Itália. [...] em consequência, a cidade saiu da estagnação acelerando o desenvolvimento econômico da região dos Campos Gerais do Paraná.

Desta forma, a configuração urbanística de Ponta Grossa ampliou-se devido a:

- estrada de ferro oferecer a vantagem de colocar em comunicação a cidade de Ponta Grossa com o Porto de Paranaguá por meio do transporte, mais rápido, da economia da erva-mate e da madeira;
- instalação de novos elementos imigrantes em Ponta Grossa, em virtude da abertura da estrada de ferro, cuja população passou a trabalhar como operários da ferrovia [...].

Ao longo desse processo populacional (migratório/ imigratório) e econômico (ervateira/ madeireira) se verificou que, ao final da década de 30, Ponta Grossa contava com 862 casas comerciais e 263 indústrias, bem como, ocorreu o investimento da gestão [...] de Albary Guimarães [...] em arborização, retificação, nivelamento, abertura e conservação de ruas, estradas [...] concentrou esforços para a construção de estabelecimentos de ensino primário em Ponta Grossa. [...] promoveu incentivos à educação primária, a partir da estrutura tentacular da cidade, a qual portadora de novos loteamentos destinados às funções residenciais requeria a construção de prédios adequados, da intensificação de matrículas, do aumento do quadro de professores com nível de cultura mais elevado, da ampliação do número de escolas. Essa dinâmica propiciou o melhoramento do ensino público em Ponta Grossa [...]. (In: Publicatio UEPG, 2005, p. 99-100).

Percebe-se que, na década de 1930, a cidade encontrava-se em franco desenvolvimento econômico, e o poder político local, articulado às forças políticas estaduais e federais do governo Vargas, favoreceu os investimentos na economia e na educação, na gestão municipal de Albary Guimarães (1932-1945) <sup>67</sup>. Nesse período foram construídas inúmeras escolas primárias públicas estaduais; houve ampliação do quadro de professores para o ensino primário, sendo esses formados pela Escola Normal Primária <sup>68</sup>. Nesse momento, se reconhece as possibilidades de melhoramentos nas condições do ensino público na região, realizados no sentido da política educacional do governo Vargas. Comentam Carneiro e Oliveira:

<sup>67</sup> Albary Guimarães foi prefeito municipal de Ponta Grossa, no período de 1932-1945 encontrou em Manoel Ribas, Interventor Federal no Estado do Paraná, a estrutura financeira [...] para a realização de construções públicas, de grande e médio porte econômico [...]. Logo, pensar a questão da educação primária, em Ponta Grossa, significou articulá-la [...] ao gerenciamento político: a população, o espaço urbano e a economia. Na década de 30, Ponta Grossa, contava com uma população elitista representada pelos empresários [...]. (Cf. CARNEIRO; OLIVEIRA, In: Publicatio UEPG, 2005).

<sup>68</sup> Escola Normal Primária correspondente ao antigo curso ginasial, era a habilitação dos professores primários, na região dos Campos Gerais, pois [...] haviam duas modalidades do Curso Normal, o de 1º e o de 2º ciclo, ambas profissionalizantes. O curso de 1º ciclo, destinado a habilitar os professores leigos já atuantes, com duração de 4 anos. Essa modalidade foi a responsável por formar a maioria dos professores [...] (In: CARVALHO e MOURA, 2002, p.02) na Região dos Campos Gerais. Pois, as primeiras Escolas Normais Secundárias, em nível de ensino médio instaladas na região, foram a do Colégio São José, na cidade de Castro e, a Escola Normal do Colégio Sant'Ana, em Ponta Grossa, no ano de 1946.

[...] a gestão municipal do político Albany Guimarães [...] No advento do Estado Novo [...] inseriu na política paranaense - no caso, a política local ponta-grossense [...] estrutura política da gestão do Interventor Federal Manoel Ribas, formando um corpo orgânico, sistemático e dinâmico das relações de poder entre a governamentalidade municipal de Ponta Grossa e a interventorial do Estado do Paraná [...] (Ibid. p. 98).

A articulação política entre as três instâncias de poder perpassa o período chamado Estado Novo (1937-1945), com o governo municipal de Ponta Grossa de Albany Guimarães e o governo Estadual do Interventor Manoel Ribas, como forças políticas partidárias e apoiadoras da política varguista. Esse relacionamento foi favorável aos investimentos na região dos Campos Gerais. Concorreu para a projeção da cidade de Ponta Grossa no cenário estadual, destacando-se nos setores econômico e social, os quais se constituíam aspectos básicos no processo de organização da sociedade brasileira.

Nesse sentido, as elites econômicas locais/regionais tinham os mesmos objetivos, de expansão da educação, com a ampliação da rede pública de ensino primário e secundário e, por conseguinte, na formação de professores. Por isso, na luta pela criação de uma Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa, como afirma Silva, C. R. de S. “[...] os grupos que reivindicaram a implantação desta modalidade de ensino faziam parte da sociedade campeira, exercendo, também atividades urbanas [...]” (2002, p 163). Nessa articulação política, em 1955, com apoio de Juscelino Kubitschek, sob a liderança do PSD <sup>69</sup>, o recém-eleito senador Moisés Lupion (1954) renunciou ao seu mandato para concorrer novamente ao governo do Estado do Paraná, sendo reeleito pelo PSD (1955-1959), época em que, em nível local, destacou-se como prefeito da cidade de Ponta Grossa Petrônio Fernal<sup>70</sup>, também eleito pelo PSD. Assim, verifica-se a importância das forças político-partidárias

<sup>69</sup> [...] Disposto a recuperar-se da derrota de quatro anos antes, o PSD - então na oposição, já que o governador era Bento Munhoz da Rocha Neto (1909-1973) - lançou dois fortes candidatos - o ex-governador Moyses Lupion e o médico Alô Ticolat Guimarães, registrando-se com suplentes Gaspar Duarte Velloso, ex-Secretário da Educação e o próprio Alô Guimarães, ex-secretário da Saúde, que concorria, assim, duplamente. [...]. Os resultados das eleições de 3 de outubro de 1954 confirmaram o prestígio dos pessedistas, com a vitória de Moyses Lupion (162.814 votos), Alô Guimarães (135.204 votos e 26.884, como suplente) [...] No ano seguinte, com as eleições para a sucessão de Munhoz da Rocha [no governo do Estado do Paraná] [...]. Para o PSD não perder [as] duas vagas no Senado e poder concorrer ao Governo Estadual com Moyses Lupion [...] funcionou o raposismo pessedista e com apoio do presidente Juscelino Kubitschek, também do PSD, foi montado um habilidoso estratagema: Lupion renunciou ao seu mandato [...] abriu a sua vaga de Senador, assumindo definitivamente Gaspar Velloso [...]. (MILLARCH, 1974, p. 04).

<sup>70</sup> Petrônio Fernal. Importante figura da política princesina nos meados do século XX foi prefeito da cidade de Ponta Grossa, na gestão 1950-1954. (CHAVES, 2009, s.p. -b). E, na continuidade de sua carreira política, destacou-se como deputado federal pelo Paraná na legislatura na Câmara Federal (1969-72), quando [...] subiram pela bancada do Paraná, nomes como Jânio Quadros e Plínio Salgado [...]. (MILLARCH, 1977, p. 04).

ligadas aos interesses econômicos no desenvolvimento da educação paranaense e, neste caso, da região dos Campos Gerais.

## 2.2 DEMANDAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS PARA A CRIAÇÃO DA FEFCL-PG

A criação da primeira Faculdade Estadual de Filosofia no Paraná, na cidade de Ponta Grossa, foi resultado da política de desenvolvimento da região dos Campos Gerais e do Estado do Paraná, nos meados do século XX. Assim, estão os interesses político-econômicos locais/regionais, representados nos grupos políticos locais e articulados às forças políticas em nível estadual e federal. Marcou a luta entre as forças políticas regionais <sup>71</sup> a divisão em dois grupos identificados como o da “situação” e da “oposição”. O grupo político partidário da situação, em apoio ao governo de Getúlio Vargas, em nível regional e estadual é liderado pelo PSD <sup>72</sup> e, o grupo de “oposição” ao governo Vargas e, posteriormente, ao governo de Juscelino, também nos níveis, regional dos Campos Gerais e, estadual do Paraná reuniram-se sob a liderança da UDN <sup>73</sup>.

Na criação da FEFCL-PG, destacou-se o grupo situacionista, liderado pelo

<sup>71</sup> Sobre os partidos políticos no Estado do Paraná, segundo Millarch “[...] a história política do Paraná é ainda carente de estudos e documentação. [...] Dos quatro partidos estaduais fundados no Paraná no início dos anos 30, apenas um era de apoio ao então interventor Manoel Ribas (1873-1945): o Partido Social Democrático do Paraná, fundado em fevereiro de 1933 com o objetivo de concorrer às eleições para a Assembléia Nacional Constituinte. Apoiava Ribas e os princípios da Revolução de 1930 que havia levado Getúlio Vargas ao poder.[...] (In: ESTADO do Paraná, 08/11/1985, s.p.).

<sup>72</sup> O Partido Social Democrático (PSD) atuante no mesmo período, 1945 a 1964, em apoio a Getúlio Vargas, reuniu os antigos interventores do governo federal e junto com o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), formava o bloco pró-getulista. Durante sua existência, foi o partido majoritário na Câmara dos Deputados, tendo eleito dois presidentes da República: Eurico Gaspar Dutra, em 1945, e Juscelino Kubitschek de Oliveira, em 1955. Após a extinção do PSD, suas lideranças políticas migraram para o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), único partido de oposição à ditadura, no bipartidarismo adotado no regime militar brasileiro (1964 a 1985). (MILLARCH, in: ESTADO do Paraná, 08/11/1985, s.p.).

<sup>73</sup> “[...] Entre os partidos que representam [...] [o] cenário político-partidário figuram o Partido Trabalhista Brasileiro, o Partido Social Democrata e a União Democrática Nacional, todos criados na década de 1940.[...] a principal característica da UDN foi a de fazer oposição intransigente ao presidente, acusado pelos udenistas de populista e de excessivamente nacionalista. [...] Nos anos 50 e 60 [...] a UDN se colocou na oposição ao presidente Juscelino Kubitschek, desempenhou um importante papel na queda de João Goulart e deu total apoio para o golpe militar de 1964.”(CHAVES, in: JORNAL da manhã news. Acesso em 05/07/2009).

PSD, como asseverou Joselfredo Cercal de Oliveira<sup>74</sup>,

[...] O Partido Social Democrático do Município era composto principalmente de profissionais liberais, comportando em seu comitê poucos professores. Estes difundiam junto ao governo do Estado a necessidade de se criar uma faculdade que respondesse às necessidades da população estudantil local e das proximidades de Ponta Grossa, e porque nesse período a cidade era a segunda do Estado tanto em contingente populacional quanto em representação econômica [...]. (SILVA, C. R. de S., 2002, p. 163).

Portanto, reconhece-se que a criação da Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa deveu-se a inúmeros fatores que concorreram para a concretização desse projeto, dentre os quais se destacam o desenvolvimento político-econômico e educacional do Estado e da Região dos Campos Gerais; a presença de representantes políticos ponta-grossenses no governo do Estado; de representantes paranaenses no Poder Legislativo Federal; e a localização estratégica da cidade, que desde a década de 1930 encontrava-se em franco desenvolvimento, vindo a concentrar ainda o potencial da população estudantil, formada nas escolas estaduais e particulares, criadas entre as décadas de 1920 e 1950.

Percebe-se a ampliação da rede escolar, tanto pública como privada, nos municípios da região, na primeira metade do século XX. Na década de 1910, havia duas escolas primárias, e no início da década de 1950, contava-se com 19 instituições escolares (Cf. Anexo 1). Esses dados confirmam o funcionamento da política educacional de expansão para o interior dos Estados e corroboram a condição privilegiada da cidade de Ponta Grossa na região. Do total de instituições escolares instaladas, 11 foram criadas na cidade de Ponta Grossa, o que justifica, sendo esta um pólo educacional na região, o aumento potencial de alunos para o curso secundário e, conseqüentemente, o aumento da demanda de formação de professores para esse nível de ensino.

Portanto, se reconhece a articulação política responsável pela criação da FEFCL-PG, que é aqui entendida “[...] como o lugar onde articulam o social e sua representação, a matriz simbólica onde a experiência coletiva se enraíza e se reflete ao mesmo tempo [...]” (ROSANVALLON, 1995, p. 16). A implantação da nova

---

<sup>74</sup> Joselfredo Cercal de Oliveira foi aluno da 1ª turma do Curso de Geografia e História, na FEFCL-PG e, professor no Curso de Geografia e História e do Curso de Licenciatura em História, no período de 1957 a 1985. Ocupou cargos como diretor da FEFCL-PG, diretor do Museu Campos Gerais, da UEPG, desenvolveu projetos de pesquisas sobre a história local e regional, em especial, sobre a Educação Ponta-grossense, cujos resultados são apresentados no primeiro volume da obra intitulada: Educadores ponta-grossenses: 1850-1950. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2002. Faleceu em 2004, sem concluir o segundo livro sobre o mesmo tema.

instituição ocorre num momento histórico da educação brasileira de ampliação da rede de instituições superiores e a contratação de professores – décadas de 1950 e 1960. Os investimentos feitos nesse nível de ensino representam um avanço quantitativo pela instalação das novas Faculdades de Filosofia com objetivo de formar professores secundaristas, mas se questiona se houve avanço qualitativo, nos cursos superiores, mediante o papel a ser exercido pelas FAFI, criadas com a “[...] incumbência de se tornarem pólo aglutinador das universidades brasileiras [...]” (CELESTE FILHO, 2004, p. 162).

Reconhece-se que, com a criação das Faculdades de Filosofia, houve a implantação dos cursos de formação de professores no Brasil, como parte de uma política nacional-desenvolvimentista ligada a interesses político-econômicos nacionais e internacionais da sociedade capitalista, à qual a sociedade brasileira vinha sendo enquadrada. Sob a influência norte-americana, os modelos presentes no sistema nacional de educação, em todos os níveis de ensino, norteiam os cursos de formação de professores, nas décadas de 1950 e 1960.

No Brasil, no período pós-64, no governo do regime militar, sob o binômio “Segurança e Desenvolvimento”, era necessário manter a “ordem” para que ocorresse o desenvolvimento econômico e social da Nação. O Estado tinha que disciplinar a população para assegurar o desenvolvimento e o progresso do país, e é desta maneira que a educação passa a desempenhar um importante papel, objetivando a formação de trabalhadores capazes de produzir mais, a um custo menor.

[...] Dessa maneira, a educação ganha uma significativa responsabilidade pelo sucesso do projeto econômico e social do país. Portanto, juntamente com o ganho de tal importância, o Estado passa também a exercer um severo controle político-ideológico na educação, principalmente no âmbito do nível universitário, onde grupos ligados ao novo regime instaurado buscavam vincular o ensino superior ao mercado e ao projeto político de modernização. (MATA, 2005, p. 13-14).

Essa modernização se deu no campo da educação, nas ações e projetos governamentais alinhados aos interesses do capital internacional, sob a liderança dos Estados Unidos. As mudanças propostas remontam aos anos 30 do século XX, quando se reconhece a importância de investimentos na formação de professores, em nível superior, devido ao processo de industrialização brasileira e a necessidade de escolarização da população, para atender a nova sociedade ingressante no

processo de desenvolvimento econômico mundial, baseado na técnica e novas tecnologias.

Assim, nos anos 1930, foi gestado o chamado Tecnicismo<sup>75</sup>, que nas décadas seguintes tornou-se “[...] parte constitutiva do processo de modernização. O campo educacional apenas compartilhou dos desdobramentos de uma tecnocrática que lançara suas garras nos mais variados setores da sociedade brasileira [...]” (VEIGA, 2000, p.16). Os efeitos atingiram a todos os campos: o tecnicismo tornou-se pedagógico, mas também político, econômico, burocrático-administrativo, bancário, agrícola, previdenciário, concepção pela qual a sociedade se compreende, portanto, permeia todas as relações sociais, econômicas, políticas e, entre essas, as relações educacionais (VEIGA, 2000).

Da década de 1940 a meados da década de 1960, a legislação educacional para o ensino superior apresentava princípios estabelecidos na Constituição de 1946, a qual remonta à década de 1930 e está “representada no Estatuto das Universidades Brasileiras (11/04/1931)” (MOROSINI, in: STEPHANOU, 2005, p. 299). Nessa legislação, constam como objetivos para os cursos de nível superior: – elevar o nível da cultura geral; – estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; – habilitar ao exercício de atividades que requerem um preparo técnico e científico superior; – concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade. Nessa perspectiva estavam os cursos de formação de professores do ensino secundário, alocados nas faculdades de Filosofia.

Entre essas instituições, a Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa foi criada pelo Decreto Estadual nº 8.837, de 08 de novembro de 1949 (Relatório 2º semestre. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1950-a) e, como afirma Silva, C. R. de S., que sob a

[...] articulação do grupo de domínio financeiro com a política estatal consolidou-se em 12 de novembro de 1949, quando se promoveu, no Salão Nobre do Colégio Estadual Regente Feijó, a instalação solene da escola de ensino superior no governo de Moyses Lupion e a indicação do nome do professor Joaquim de Paula Xavier ao cargo de diretor da Faculdade, deixando evidente que essa ação política encontrava-se intrinsecamente

<sup>75</sup> Segundo Veiga, “[...] ideológica e cientificamente [...] os fundamentos do que se denomina tecnicismo remontam ao início do século XX, com as teorizações sobre a administração de Frederick W. Taylor e Henri Fayol; posteriormente com a pesquisa sobre o controle e a comunicação entre os animais de Norbert Wiener, a partir da publicação de sua obra, *Cybernetics*, em 1948, com a análise de sistemas de Von Bertalanffy, de Boulding, de R. Gagne, audiovisuais de James D. Finn, com a psicologia comportamentalista de educação de B. F. Skinner. [...]” (2000, p. 16).

relacionada à sociedade campeira, pois os primeiros professores lotados na Instituição tinham seus nomes ligados aos antigos fazendeiros da região, denotando que a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras não representava uma aspiração da sociedade como um todo e sim de um determinado grupo que exercia o poder econômico, agregando a esta parentes ou elementos da própria aristocracia. (2002, p. 164).

Assim, dos anseios das classes privilegiadas ligadas às forças políticas locais pessedistas aos objetivos da política educacional nacional, se dá a instalação da FEFCL-PG, que recebe autorização de funcionamento pelo Decreto Federal nº 28.169, de 1º de junho de 1950.

Artigo Único. É concedida autorização para funcionamento para os cursos de Letras Neo-Latinas, Matemática e Geografia e História, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, mantida pelo Governo do Estado, com sede em Ponta Grossa, no Estado do Paraná. (Correspondências 1950-55. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1950 –b)

As articulações políticas entre as três instâncias de poder são visíveis na aceleração do processo de implantação da FEFCL-PG, para a concessão da autorização de funcionamento da instituição, o que se evidencia na disponibilização de instalações adequadas para a nova faculdade, foram cedidas as instalações do Colégio Estadual Regente Feijó<sup>76</sup>.

Na época, a nova instituição foi vista como uma conquista de cunho político-partidário e de campanha eleitoral, em âmbito regional, assumindo a criação da faculdade, um caráter de disputas entre os grupos político-partidários da região – da situação e da oposição pelo poder local. O grupo político de oposição, liderado pela UDN, chegou a manifestar publicamente a sua insatisfação diante da conquista realizada pelo grupo governista, liderado pelo PSD, o que pode ser verificado na matéria “A Escola de Filosofia é propaganda eleitoral”, publicada no jornal local

<sup>76</sup> [...] que atendiam às exigências legais. Tanto que o projeto arquitetônico foi apresentado no processo de implantação da faculdade junto ao MES, com descrições sobre as salas de aula e instalações como sanitários, auditório, biblioteca e gabinetes, com fotos ilustrativas (Correspondências enviadas. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1951-1958, s.p.). Pois, foi criado como escola-modelo, no início do século XX e, segundo Martins, C. R. K. “[...] o Ginásio Regente Feijó era o único que não estava localizado na capital, mas sim em Ponta Grossa, cidade dos Campos Gerais, localizada a pouco mais de cem quilômetros de Curitiba. Na época, Ponta Grossa era o segundo centro mais populoso e rico do Estado. Isso demonstra o quanto o interior do Estado estava negligenciado no que se refere ao acesso ao ensino secundário. A criação do Ginásio Regente Feijó “resultou da necessidade do atendimento da grande demanda a partir do interior do Paraná por matrículas no Ginásio Paranaense da Capital. [...] Como Ponta Grossa se constituía em ponto estratégico do interior do Paraná, por congregar diversos municípios da Região dos Campos Gerais, foi eleita para sediar um colégio para o ensino ginasial [...]” (2006 p 52).



[...] Houve festa grossa ontem nos arraia [sic] pessedistas. [...]. O PSD e a "Sociedade dos Amigos" exultaram e ostentavam o fato [...] que o Sr. Presidente da República assinara, ontem, o decreto reconhecendo a Escola de Filosofia de Ponta Grossa [...]. Não estamos combatendo e nem nunca combateremos a Escola de Filosofia [...] o que criticamos é esse alarido com o único objetivo de fazer-se propaganda partidária, propaganda do PSD. [...]. (DIÁRIO dos Campos, 25/01/1950, p.1).

Esse posicionamento em tom de acusação aos objetivos políticos do PSD denuncia maior preocupação, do “grupo político de oposição”, com o poder político-econômico do que com o desenvolvimento cultural da cidade, inferindo-se que somente os fatores contextuais concorrentes para a instalação dessa instituição não bastariam para lograr tal êxito, o que se comprova pela demonstração, por parte do grupo de oposição política, de uma visão negativa sobre seus interesses quanto ao desenvolvimento da sociedade ponta-grossense. Ao perceber que tais críticas foram desfavoráveis aos seus próprios interesses políticos, imediatamente justificaram-se, publicando uma nova matéria intitulada “O início das aulas da Escola de Filosofia”.

[...] Regosijamo-nos com o início das atividades do novel estabelecimento de ensino superior. Nunca fomos, desejamos frisar mais uma vez, contra a criação da Escola de Filosofia. O que combatíamos era o fato de ter a iniciativa servido para motivo de intensa propaganda político-partidária por parte do PSD. [...] . (DIÁRIO dos Campos, 1/7/1950. p. 1.).

Nota-se nesse trecho destacado do jornal, que houve reconhecimento da importância da criação da FEFCL-PG, que originada dos vários interesses e objetivos sociais, significou a ampliação do campo educacional ligado aos interesses político-econômicos, atendendo à demanda do alunado secundarista e aos objetivos da política educacional nacional de formação de professores. Isso pode ser confirmado nas correspondências de congratulações arquivadas no 1º Livro de Correspondências Recebidas da FEFCL-PG, datada do dia 15/6/1950.

A Diretoria do Rotary Clube de Ponta Grossa<sup>77</sup> apresenta a essa digna Direção, bem como ao seu distinto corpo docente, as suas congratulações mais efusivas pela instalação dos diversos cursos dessa escola superior de ensino, acontecimento, inquestionavelmente, histórico para a vida cultural

<sup>77</sup> ROTARY CLUB DE PONTA GROSSA “[...]. Na noite de 07 de março de 1936 foi, oficialmente, constituído o Rotary Club de Ponta Grossa, contando com o seguinte quadro social: ALBERTO THIELEN; Vice-Presidente AUGUSTO JUSTUS; ALBARY GUIMARÃES; ADALBERTO CARVALHO DE ARAUJO; BONIFÁCIO RIBAS; BRASIL PINHEIRO MACHADO; DARCY PORTELA; CLAUDIO MASCARENHAS; Presidente DEOPLINIO MOURÃO; EURIDES DARCY DA CUNHA; Secretário - ERNESTO FRANZE; HAROLDO BELTRÃO; JOSÉ SILVEIRA; JOSE DE AZEVEDO MACEDO; JOSÉ MADUREIRA CORREIA; LEOPOLDO CUNHA; NICOLAU KLUPPEL NETO; NOBRE BDE LACERDA; OSCAR BORGES DE MACEDO RIBAS; RÔMULO CONTI; RODOLFO OSTERNACK [...] admitido no Rotary International no dia 21 de maio de 1936. [...]” ( ROTARY Três de Maio , 2009, s.p.).

de nossa terra. [...] (Correspondências. In: FACULDADE de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1950, s.p. – b)

Os cumprimentos da diretoria desse clube de serviços – Rotary Clube de Ponta Grossa, criado em 1936, se deve à questão política da região, pois nota-se que entre os primeiros componentes desse clube estavam os nomes dos participantes do grupo político da situação, como Albary Guimarães (ex-prefeito da cidade), o Prof. Raul Pinheiro Machado, que também era ligado à sociedade campeira, pelas atividades econômicas agropastoris de sua família, entre outros. Mas o embate entre os grupos políticos regionais com relação à FEFCL-PG continuou sendo uma questão constante nos primeiros anos de funcionamento, tanto que essa instituição foi matéria da primeira página do jornal *Estado do Paraná*<sup>78</sup>, de autoria de Daily Luiz Wambier<sup>79</sup>, da qual se transcreve alguns trechos que possibilitam perceber pontos de vulnerabilidade no processo de implantação da Faculdade, no texto intitulado:

FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PONTA GROSSA: palavra do Governador sobre a Escola que ensina a ensinar.

De vez em quando, não sabemos por que nem de onde surgem boatos os mais descontraídos a respeito do primeiro estabelecimento de ensino superior do Estado. Em regra, esses murmúrios dizem que a Escola não poderá funcionar permanentemente, o que levaria a modificar no conteúdo [sic] [conteúdo] das atividades atuais, com prejuízos para os alunos que fazem os seus estudos na referida faculdade. Essa situação, obviamente [sic], não pode continuar. É preciso que esses boatos tenham um paradeiro, a fim de permitir que a Escola prossiga normalmente, no seu trabalho, dos mais necessários e úteis à comunidade paranaense. O estabelecimento, de resto, não pertence somente [sic] à Ponta Grossa. Já constitui um valioso patrimônio cultural do Paraná, pois soube vencer as dificuldades iniciais que cercam o aparecimento de casas de ensino superior e atua, com eficiência, no meio estadual como num dos seus pontos mais altos do campo do saber. Nada, absolutamente nada, justifica a procedência de tais boatos, inteiramente destituídos de fundamento [...].(WAMBIER, in: ESTADO do Paraná, 31/10/1951, p. 1).

<sup>78</sup> WAMBIER, Daily Luiz. Da faculdade de filosofia, ciências e letras de Ponta Grossa: palavra do Governador sobre a Escola que ensina a ensinar. (ESTADO do Paraná, 31/10/ 1951, ano I, p. 01).

<sup>79</sup> O ponta-grossense Daily Luiz Wambier destacou-se por várias décadas no jornalismo local. Foi colaborador do antigo Jornal do Paraná, secretário e redator do Jornal Tapejara (informativo oficial do Centro Cultural Euclides da Cunha) e comentarista da Rádio Clube Pontagrossense e da Rádio Difusora. Manteve ainda uma coluna diária no Jornal da Manhã, intitulada "Idéias e Opiniões". Foi vereador por duas legislaturas, de 1951 a 1959, sendo que de 1957 a 1959 ocupou o cargo de presidente da Câmara Municipal. Quando faleceu, em 14 de setembro de 1965, ocupava o cargo de diretor-tesoureiro da Cooperativa Mista 26 de Outubro. (KNEBEL. In: Dicionário Histórico e Geográfico dos Campos Gerais, 2009.)

Na referida matéria, evidencia-se a indignação do autor diante dos boatos que se espalharam sobre o descrédito quanto à continuidade das atividades da faculdade. O texto apresenta indícios de que a publicação tinha por objetivo esclarecer a comunidade sobre as condições de funcionamento da FEFCL-PG.

Depois de funcionarem durante dois anos, em regime de inspeção preliminar, tôdas as escolas superiores do País devem submeter-se á [sic] [à] necessária inspeção permanente federal. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa não poderia constituir, evidentemente, uma exeção [sic]. Começou suas atividades naquele caráter, com o Sr. Ovídio Bittencourt Ribas, designado para Inspetor Federal, pela Inspetoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Saúde. Quando completar o período de interinidade previsto [...] terá fase de desenvolvimento definitivo [...], pois que êle se encontra perfeitamente enquadrado nas exigências legais e sômente aguarda que decorra o tempo fixado em lei para requerer a inspeção permanente. [...] (Ibid.).

Percebe-se no trecho citado, uma crítica às idéias negativas presentes no imaginário social de parte da população ponta-grossense sobre as possibilidades de fracasso da Faculdade de Filosofia, assim como havia ocorrido com a Faculdade de Farmácia criada na década de 1930<sup>80</sup> e extinta após quatro anos de funcionamento. Embora tais idéias não representassem a opinião da comunidade local em geral.

Por isso, na matéria publicada e aqui apresentada, o autor enfatiza os trâmites legais de um processo de implantação e reconhecimento oficial de uma instituição de ensino superior, que os procedimentos adotados faziam parte desse processo, como as inspeções semestrais realizadas por um inspetor federal designado pelo MES. Portanto, essas não significavam perigo ao fechamento da faculdade, mas faziam parte do encaminhamento para o desenvolvimento definitivo.

---

<sup>80</sup> [...] apesar de todo o entusiasmo inicial e da articulação das forças municipais existentes em torno da Escola de Farmácia e Odontologia de Ponta Grossa, a mesma acabou sendo fechada, antes da formação da sua primeira turma, já no primeiro semestre de 1939. Fato este consumado pelo indeferimento do processo de reconhecimento pelo Conselho Nacional de Ensino. Para este fato [...] encontramos duas respostas. A primeira é a de que o fechamento ocorreu por problemas de ordem técnica. A outra explicação encontrada é a de que a referida escola foi fechada por influência direta da Universidade Federal do Paraná. Quanto à primeira razão, [...] o motivo alegado pelos Inspetores foi a do descumprimento de formalidades legais necessárias ao seu funcionamento. [...] a segunda razão aludida para o não funcionamento da escola [...] foi a pressão da Universidade Federal do Paraná. Para os defensores dessa tese, a força política e econômica que foi demonstrada para a abertura da faculdade faltou para impedir seu fechamento. [...] Independentemente do motivo, o fato é que a Escola de Farmácia e Odontologia de Ponta Grossa encerrou as suas atividades antes, ou melhor, na eminência da formatura da sua primeira turma. Frustrando [sic] desta maneira um sonho da sociedade ponta-grossense. Até o final da década de 40, essa tentativa foi a única manifestação do Ensino Superior em Ponta Grossa. (FRASSON, In: SIMPÓSIO Internacional Processo Civilizador, 2005, p. 7-9).

Em outra parte da matéria, apresentam-se dados sobre o alcance da referida faculdade nos anos de 1950 e 1951, tratando dos seguintes aspectos:

O número de alunos matriculados, bem como o seu aproveitamento nas disciplinas lecionadas, de outro lado confirmam a necessidade dessa Escola. Elevam-se a oitenta os rapazes e moças que freqüentam os três cursos existentes, de Matemática, Geografia e História e Letras Neolatinas, todos eles com professores capazes e dedicados ao exercício de suas respectivas cátedras. Já funcionando com duas séries, por isso que, no ano passado, a Diretoria do ensino Superior organizou calendário escolar completo para um ano letivo, embora a escola começasse a funcionar no mês de junho, vem a Faculdade, realmente, preenchendo uma grande lacuna que se verificava no terreno da instrução do Paraná. (Ibid.).

Nota-se, nessa publicação, que havia intenção em se valorizar a instituição em alguns aspectos como na apresentação dos cursos existentes, o número de alunos matriculados e a organização do calendário especial para o ano letivo de 1950. Tais questões são verificadas, no 2º Relatório Semestral de 1950, enviado à Diretoria do Ensino Superior – DESu do MES, confirmando-se o cumprimento da criação dos três cursos previstos, dos prazos estabelecidos, assim como o fato de o limite máximo de 40 vagas por curso não ter sido preenchido.

#### I – INTRODUÇÃO

[...]

O primeiro período do ano letivo de 1950 desenvolveu-se regularmente e aos respectivos trabalhos realizados fizemos referência em nosso Relatório datado de 20 de outubro do mesmo ano, remetido à Diretoria do Ensino Superior.

Criaram-se três cursos para o estabelecimento:

- GEOGRAFIA E HISTÓRIA
- LETRAS NEOLATINAS
- MATEMÁTICA

O limite fixado para as vagas foi de quarenta alunos para cada curso, e esse limite não foi atingido.[...] (relatório 2º semestre/1950. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1950-a, s.p.)

Não houve preenchimento das 120 vagas abertas, nos três cursos, e a Faculdade começou a funcionar com 87 alunos, aprovados no 1º Exame Vestibular de 1950, como demonstra o quadro a seguir:

EXAME VESTIBULAR- FEFCL-PG/1950		
Cursos oferecidos	Vagas ofertadas	Nº alunos aprovados
Geografia e História	40	34
Letras Neolatinas	40	35
Matemática	40	18
TOTAL	120 vagas	87 alunos

QUADRO 2 – RESULTADO DO EXAME VESTIBULAR DA FEFCL-PG – 1950

FONTE: Relatório 2º semestre 1950. Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (1950,-a)

Portanto, com pouco mais de 70% das vagas ocupadas, entraram em funcionamento os três cursos oferecidos. Embora, essa porcentagem pareça deficitária e negativa à manutenção da Instituição, há de se levar em conta que tal quantidade de alunos foi relevante, tendo em vista a sua recente criação e, ainda, os curtos prazos estabelecidos para divulgação e realização dos exames vestibulares, apuração dos resultados e matrícula dos alunos – apenas 20 dias, entre a autorização de funcionamento e o início das aulas, entre os dias 1º e 22/6/1950.

Dos 87 alunos matriculados no início do ano letivo de 1950, 55 foram promovidos para a 2ª série, o que significa que mais de 50% das vagas oferecidas não foram aproveitadas, pois do total de 87 matriculados no início, 13 cancelaram a matrícula e 5 foram reprovados, como demonstra o Mapa Estatístico, em anexo no referido relatório. (Cf. Anexo 3). Esta é a razão do destaque dado pela matéria do jornal ao número de alunos matriculados no ano de 1951: a FEFCL-PG que “se eleva a oitenta alunos”.

Esses dados demonstram que, no segundo ano de funcionamento da FEFCL-PG, poucos alunos ingressaram nos cursos, pois das 240 vagas oferecidas nos concursos vestibulares de 1950 e 1951, 55 vagas foram preenchidas pelos alunos elevados às 2<sup>as</sup> séries, nos três cursos. E, 25 alunos foram aprovados no exame vestibular de 1951, representando a ocupação de 20% das vagas disponibilizadas. Percebe-se que, o número reduzido de alunos ingressantes nos três cursos, mediante o número de vagas ofertadas – 120, nos três cursos, parece uma questão nevrálgica para a manutenção e reconhecimento da Instituição, embora não se levasse em conta a realidade local, a dificuldade de acesso da população às escolas. Somando-se a essa questão, salienta-se que a modalidade do exame vestibular em vigência atendia às prescrições do Estatuto da

Universidades de 1931, ratificadas na Constituição de 1946, de acordo com as quais se atendia aos quesitos necessários, esclarecidos por Rodrigues:

O exame vestibular começou no Brasil no ano de 1911, quando se tornou obrigatório para que alguém pudesse entrar no Ensino Superior. A seleção era feita por meio de provas orais e escritas, realizadas com a ajuda dos professores das próprias faculdades.[...].

A certa altura, por conta do crescente número de universitários, as faculdades deixaram de fazer testes por departamento e passaram a organizar um processo seletivo unificado [...].

Na década de 1940, o candidato era submetido a uma banca de três avaliadores, que eram professores do curso pretendido. Sem nenhuma pressão de tempo, os candidatos iam respondendo oralmente ou em uma pequena lousa questões [...]

O resultado final era afixado nas paredes do próprio instituto e a seleção tinha um caráter eliminatório e não classificatório, o que quer dizer que se houvesse 30 vagas, mas apenas 17 candidatos aptos à carreira, então 13 vagas ficariam ociosas, pois naquela época a universidade não era obrigada a preencher todas as vagas. Isto só mudou na década de 1970, com o crescimento vertiginoso de candidatos.

Entre as décadas de 1930 e 1950, a quantidade de candidatos era baixa [...]. Na década de 60, enquanto em alguns cursos a concorrência não passava de três por vaga, em outros a situação já se complicava para os docentes avaliadores. (FUNDAÇÃO Universitária para o vestibular, 2009, s.p.).

As colocações feitas pelo referido autor esclarecem sobre as características do exame vestibular implantado no Brasil, o que se ratifica no depoimento da professora Maria Aparecida, ao explicitar sobre a sua experiência no exame prestado para o ingresso no Curso de Geografia e História, em 1961, na FEFCL-PG:

*[...] Deixe eu me lembrar como é que foi o vestibular. O vestibular era uma prova escrita e uma prova oral. [...] de História. Frente a frente com o professor. [...] Era dissertativa. [...] [Havia questões descritivas?] Isso, questões descritivas e as perguntas que também acabavam sendo descritivas porque em História você [...] não tem como responder sim ou não. É muito difícil.[...] [E a prova oral era um ponto, dissertação de um ponto?] Era um ponto, como é que se chama? [...] Sorteado, lá na cestinha! E aí tinha lá, aquela mesma lista da prova escrita valia para a prova oral [...] aí, você sorteava o ponto, e dentro daquelas três questões, você [...] Dependia da banca também, não é! [...] Me parece, porque no meu caso eu acho que era uma, me fizeram [...] Era assim: A, B e C as letras, a letra A sempre era dissertação e a B e C eram para fazer perguntas. E aí faziam questões assim mais abertas [...] A gente podia divagar um pouco também, errar mais! [risos].*

*Mas, eu me lembro que não fui muito bem no vestibular, não. As minhas notas não foram aquela maravilha! [...] Ah! Tinha que atingir, se não me engano, 5,0 [...]. Se não, era eliminado! [Por mais que houvessem vagas?] Exatamente! Eu me lembro que, parece-me que minha média foi 6,5, bem baixinha! Ah! Desculpe, tinha sim, tinha outras matérias porque a nota de História que foi a mais baixa do meu vestibular [...] me lembro que eu tirei 6,5 e era a mais baixa de todas as notas. E, foi para onde eu fui, para onde*

*eu me identifiquei mais e depois fui mais bem sucedida [Entrevista em 05/12/2009].*

Observa-se, segundo essa memória docente, que o referido exame, até início da década de 1960, tinha um caráter eliminatório, pois se o aluno não atingisse a média cinco (5,0) em todas as provas – escritas e oral –, era reprovado. Assim como consistia numa avaliação mais específica quanto ao conhecimento da área pretendida pelo candidato. A depoente lembra que a prova oral de História era realizada na modalidade de três perguntas a serem dissertadas pelo candidato. A primeira questão exigia uma dissertação e as outras duas já possibilitavam um diálogo com os professores componentes da banca do exame vestibular.

Infere-se que a política estabelecida em nível federal sobre o caráter eliminatório do exame vestibular (Cf. RODRIGUES, 2009) também era um fator que contribuía para o número reduzido de alunos aprovados nos cursos da FEFCL-PG, constituindo um fator desfavorável à consolidação da Instituição, o que implicava a preocupação em se valorizar o potencial da clientela escolar pra os anos seguintes. Curioso observar que, no Relatório do 2º Semestre de 1951, não foram apresentados dados detalhados sobre o número de alunos como no relatório de 1950. O relator apenas enfatizou a importância da manutenção da faculdade.

[...] Considerando o aumento da população da cidade e conseqüente crescimento do número de alunos que terminam seus cursos nos vários estabelecimentos de ensino locais, podemos afirmar que a manutenção dos cursos na Faculdade de Filosofia representam, realmente, uma real necessidade para a cidade e o Estado.

Muitos alunos que aqui terminam seus cursos ginasiais, colegiais e comerciais se encontram, muitas vezes, na impossibilidade de se transferirem para a Capital do Estado ou outras localidades mais distantes para continuarem seus estudos; além disso, do interior acorrem candidatos como verificamos nos arquivos da Secretaria da Faculdade. [...] (Relatório 2º semestre 1951. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1951,- b. s.p.)

Nota-se, ainda, no texto do Relatório do 2º Semestre de 1951, no item "Outras atividades", a preocupação em se argumentar sobre o potencial da clientela escolar da região, para justificar a permanência da FEFCL-PG. Nas argumentações expostas no Relatório, ressaltou-se a importância atribuída às ações do novo governo estadual, de Bento Munhoz da Rocha Neto, na continuidade das ações do governo anterior, de Moisés Lupion. Esses governadores se alternaram no poder

estadual, no período de 1947 a 1961, e embora não pertencessem ao mesmo grupo político-partidário, primaram pela política de desenvolvimento do Estado.

Finalizando a matéria, Wambier enalteceu as ações governistas:

O estabelecimento em questão, depois que o ilustre homem público, Dr. Bento Munhoz da Rocha Neto<sup>81</sup>, assumiu a chefia do Executivo do Estado, tem encontrado em S. Exa. um ardoso [sic] protetor, tanto assim que não tem deixado faltar verba para os seus serviços; tem nomeado os professores exigidos pela Escola e nunca negou a atender às solicitações da sua operosa e diligente direção. Tudo isso, afinal de contas, é público e notório. (WAMBIER, in: ESTADO do Paraná, 31/10/1951, p. 1)

Assim, demonstrou que a faculdade criada no governo de Lupion (PSD) continuou recebendo atenção do governo de oposição, com Bento Munhoz da Rocha Neto (1951-1955) (UDN), “[...] apoiado numa ampla coligação de partidos, muito semelhante àquela que elegeu seu antecessor [...] e constituiu o secretariado à imagem das forças que sustentaram sua candidatura [PR, UDN, PTB, PSP e PRP] (Casa Civil do Paraná, acesso em 15/5/2009).

Pelo posicionamento assumido por Wambier em defesa da Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa, infere-se que a publicação da matéria jornalística denominada “Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa: palavra do governador sobre a Escola que ensina a ensinar”, no jornal Estado do Paraná de 31/10/1951, visava mostrar à sociedade paranaense os avanços feitos no desenvolvimento do Estado, no governo de Munhoz da Rocha, e projetar a cidade de Ponta Grossa no panorama estadual, tendo em vista a atuação de Wambier na política local. Por outro lado, essa matéria veio a contribuir para amenizar os ânimos na comunidade local com relação à continuidade das atividades da FEFCL-PG, prestando satisfação sobre as condições de funcionamento da Instituição.

Analisando-se os dados informados no jornal em questão, com os registros documentais encontrados, verifica-se algumas questões importantes, como o primeiro ano de funcionamento da Faculdade, referenciado no texto jornalístico, “no ano passado, a Diretoria do Ensino Superior do Ministério de Educação e Saúde – DESu/MES organizou calendário escolar completo para um ano letivo, embora a escola começasse a funcionar no mês de junho”, o qual se ratifica na

---

<sup>81</sup> Bento Munhoz da Rocha Neto [...] Chegou ao governo do Estado em 1951, apoiado numa ampla coligação de partidos, muito semelhante àquela que elegeu seu antecessor [Moisés Lupion], disposto a pôr em prática seu slogan de campanha, a dignificação da função pública. Tomou posse a 31 de janeiro e constituiu o secretariado à imagem das forças que sustentaram sua candidatura (PR, UDN, PTB, PSP e PRP). (Casa Civil do Paraná. Acesso em 25/03/2009).



correspondência recebida do Ministério de Educação e Saúde (MES), datada do dia 10/6/1950.

Senhor Diretor:

[...] comunico-vos que o Sr. Ministro decidiu permitir o funcionamento, ainda no corrente período letivo, dos cursos dessa Faculdade, autorizados pelo Decreto 28.169, de 1 do mês em curso.

Assim, deve essa Faculdade usar o calendário já do vosso conhecimento, e que abaixo transcrevo:

I – Inscrição no concurso vestibular: de 8 a 10 de junho, excluído matriculados em C.P.O.R, por incompatibilidade;

II – Realização das provas do concurso vestibular: de 11 a 17 de junho;

III – Matrícula dos candidatos habilitados: de 19 a 21 de junho;

IV – Aula inaugural: 22 de junho;

[...]

VII – Instalado o curso, é obrigatório o regime de aulas diárias, em tôdas as cadeiras da primeira série, única a funcionar no corrente ano;

VIII – O período letivo a iniciar em 22 de junho a 30 de setembro de 1950 e de 15 de outubro de 1950 a 15 de janeiro de 1951;

IX – O período de 1 a 14 de outubro de 1950 e de 16 a 30 de janeiro de 1951 é destinado às provas parciais e finais, que obedecerão às condições previstas no Decreto-Lei 9.489 [4.498], de 22.VII.46;

X – Os relatórios previstos pela Portaria 105, de setembro de 1946, serão entregues, respectivamente, na segunda metade de outubro de 1950 e primeira metade de fevereiro de 1951;

XI – A partir do ano letivo de 1951, a Faculdade observará integralmente o regime normal de trabalho previsto na legislação em vigor.

[...] (FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1950 - b).

Constata-se no teor da correspondência a urgência em colocar em funcionamento a Faculdade ainda em 1950. A elaboração de calendário específico demonstra que os trâmites do processo foram agilizados e a implantação da Instituição foi considerada um aspecto positivo na história da FEFCL-PG. A FEFCL-PG foi valorizada diante da autorização recebida junto ao MES, em matéria publicada no jornal, o que pode ser confirmado na apresentação do Relatório do Segundo Semestre de 1950, pelo então inspetor federal Ovídio Bittencourt Ribas:

## II – PARTE APRECIATIVA.

Fomos designados para fiscalizar esta faculdade pela Portaria nº 41, de 14 de junho de 1950. Temos dado perfeito desempenho a essa tarefa, acompanhando, bem de perto, as atividades da Escola, seja por intermédio de visitas regularmente feitas, conforme termos registrados e enviados à Diretoria do Ensino Superior, seja através de nossa presença aos trabalhos da Congregação, do Conselho Técnico Administrativo, da Direção, Secretaria e durante o período das provas realizadas.

O calendário nº 747, de 10 de junho de 1950, elaborado em caráter excepcional para observância deste estabelecimento, foi cumprido integralmente pela Direção da Faculdade, de sorte que esta Inspeção só tem motivos para registrar, com agrado, a maneira com que as recomendações superiores foram acatadas e respeitadas.

[...]

d)– Diversos

A Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa vem atuando, de maneira auspiciosa, sobre o panorama cultural da cidade e da apreciável região do interior do Paraná, como, de resto, Já havíamos assinalado no Relatório de outubro do ano passado. [...].

Devemos adiantar que os programas vêm sendo desenvolvidos normalmente, pelos professores, com real aproveitamento dos alunos. Esta Inspeção tem acompanhado, de perto, a marcha desses trabalhos e não tem nenhuma anormalidade a anotar.

Com os corpos docente e discente perfeitamente integrados no trabalho a executar, observamos completa disciplina por parte dos alunos e assiduidade por parte dos professores.

Em síntese, para finalizar, acentuamos que estamos satisfeitos com tudo quanto temos observado nesta Escola Superior, por isso que a legislação pertinente ao ensino superior vem sendo observada e tanto o corpo docente como o discente procuram obter o máximo de rendimento e eficiência, nas aulas lecionadas.

Dentro em breve, por certo, sentiremos os magníficos efeitos da criação da Faculdade sobre o meio cultural paranaense, como indicam os prenúncios a que fizemos referência em Relatório anterior.

Feitas essas pequenas considerações, permitimo-nos entrar, agora, na parte documentária do presente relatório, a fim de elucidar e registrar a natureza dos trabalhos executados no período a que esta exposição se refere. [...] (FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1950 –b).

Esse Relatório Semestral, como os demais encontrados, seguem um roteiro oficial, uma redação formal, em cumprimento às exigências legais e, assim, “[...] tendo sido escrito por uma autoridade na época [...] ele adquire um estatuto de poder e autoridade que impõe aquela representação da história da instituição [...]”. (WERLE, in: LOMBARDI *et al.*, 2004, p. 17). Por isso, na análise do conteúdo do Relatório, questionam-se dados apresentados, a fim de se averiguar aspectos não explicitados e/ou omitidos, assim como entender a relevância atribuída a alguns itens, em detrimento de outros. Nota-se que esse documento legal apresenta aspectos positivos com relação ao primeiro ano de funcionamento da instituição, como o cumprimento do calendário elaborado, em caráter excepcional, para o ano letivo de 1950, a afirmação sobre o desenvolvimento normal dos programas das disciplinas e sobre o real aproveitamento por parte dos alunos, reforçando que tanto o corpo docente como o discente procuram obter o máximo de “rendimento e eficiência”.

Ainda, ressalta a importância da FEFCL-PG no panorama do Estado, enaltecendo a atuação auspiciosa dessa Escola de Ensino Superior e, nas conclusões ressaltando que os efeitos “por certo” serão sentidos posteriormente. Essas colocações conotam uma preocupação com a consolidação da instituição. Dessa forma, na redação formal, percebe-se que a organização do texto e o relato

superficial de algumas questões evidenciam maior preocupação com o cumprimento da lei e com a demonstração de que as propostas ou imposições estavam sendo cumpridas. Nessa situação, entende-se que tal postura tinha como objetivos políticos garantir a continuidade da Faculdade, tendo em vista que, na década de 1930, já havia sido criada outra faculdade em Ponta Grossa, a qual funcionou por três anos e depois foi extinta. Sobre isso, comenta a matéria de jornal analisada, no seguinte trecho:

[...] O exemplo da antiga faculdade de Farmácia e Odontologia que teve que encerrar seus trabalhos três anos depois de criada não deve se aplicar ao estabelecimento de que se trata, pois que ele se encontra perfeitamente enquadrado nas exigências legais e sómente aguarda que decorra o tempo fixado em lei para requerer a inspeção permanente [...] (ESTADO do Paraná, 31/10/1950, p. 1).

Devido à experiência negativa ocorrida anteriormente, entende-se a ênfase dada à Faculdade de Filosofia, na relevância do cenário paranaense, a qual necessitava de credibilidade para o reconhecimento federal, assim como do apoio do governo estadual para a sua manutenção. No contexto do início da década de 1950, sentiu-se a falta de apoio do governo do Paraná, haja vista o atraso dos pagamentos dos professores e a falta de verbas, que se justificava pelas dificuldades econômicas enfrentadas pelo governo estadual, nesse período. Como afirma Silva, C. R. de S.

[...] Estado do Paraná passava por crise econômica paralisando obras públicas, como a construção da Estrada de Ferro de Apucarana, os melhoramentos que estavam sendo realizados na rodovia que liga Ponta Grossa - Guarapuava, bem como obras menores, dentre estas a construção do Grupo Escolar Jardim Carvalho, localizado em Ponta Grossa, além de encontrar-se com a folha de pagamento dos professores da rede estadual de ensino atrasada desde outubro de 1949 [...]. (2002, p. 164).

Além dessas dificuldades vivenciadas pelo governo do Estado do Paraná, nesse momento, encontrava-se também, em fase de conclusão o processo de federalização das diversas faculdades isoladas – entre as quais a FFCL<sup>82</sup>, – que reunidas formaram a Universidade do Paraná. Isso exigiu uma representação política estadual mais forte na defesa do projeto e aprovação da única instituição

<sup>82</sup> Ao final da década de 40, configura-se uma série de fatores que acabam por constituir uma primeira ruptura administrativo-pedagógica da Faculdade de Filosofia. O primeiro destes fatores foi a integração [...] à Universidade do Paraná [...] outros problemas – como espaço físico, por exemplo – que se faziam sentir uma década após sua criação; em 1948 a Faculdade de Filosofia não tinha uma sede própria e continuava funcionando no edifício do atual Ciclo [sic.] [Círculo dos Bandeirantes, locado dos Irmãos Maristas [...]]. (SZWAKO, 2005, p 22-23).

federal de ensino superior paranaense – a Universidade Federal do Paraná<sup>83</sup>. É fato que a mobilização política regional para a criação de faculdades estaduais no interior do Estado, em especial a FEFCL-PG, em Ponta Grossa, pela proximidade de Curitiba, representava uma concorrência de clientela discente e quadro docente.

Quanto à formação do quadro docente, o Relatório do 2º semestre de 1950 afirmava que se estava cumprindo perfeitamente a sua função e, na matéria do jornal, asseverava-se que o governo do Estado fez a contratação de professores necessários para a FEFCL-PG. Entretanto, há que se salientar que os documentos não revelam as dificuldades vividas na Faculdade, como a falta de professores, professores despreparados, salários baixos, carga-horária semanal insuficiente e a impossibilidade de se sobreviver somente como professor do ensino superior, além do atraso no pagamento dos salários.

Algumas evidências são percebidas nos depoimentos docentes, quanto à atuação em instituições escolares da rede pública e particular de ensino secundário e atuação em nível de ensino superior, como no caso do Prof<sup>o</sup>. Aguiar

*[...] Eu fui convidado pelo Professor Altair Mongruel para lecionar História e Geografia no SEPAM, antiga Academia de Comércio e, de lá, no ano seguinte em 1949, passei a lecionar no Regente Feijó como professor contratado. E, no ano de 1951, quando se realizou o primeiro concurso público para professores na rede estadual de ensino, todos nós que éramos contratados, prestamos concurso e daí, fui efetivado.[...]*

*Eu comecei em 1957, na Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa. Foi montada nos moldes da [Faculdade] de Curitiba. Eu atuava na disciplina de Didática Especial de Geografia e História, porque a professora responsável foi transferida para Curitiba [...] Então assumi, pois eu tinha experiência de ensino médio, - dez anos de experiência, por isso me convidaram. [...]. [Entrevista em 07/08/2008].*

Nas colocações desse depoente, entre os primeiros professores formados em nível superior, atuantes na cidade de Ponta Grossa, ressalta-se que, por essa razão foi requisitado e atuou no magistério no ensino secundário nas duas redes de ensino, experiência que considerou válida para ingresso no magistério no ensino

<sup>83</sup> [...] em 1912 foi criada a Universidade do Paraná [...] um marco decisivo na história paranaense. O governo do Estado logo reconheceu a Universidade e passou a auxiliá-la, na medida de suas possibilidades. Curitiba, então contava com 60.000 habitantes [...] Em 1915, houve nova reforma na legislação federal de ensino [...] e só permitiu a existência de cursos superiores em cidades de mais de 100.000 habitantes. [...] o reconhecimento da Universidade foi negado por parte do governo federal, mas conseguiu-se a revogação da exigência dos 100.000 habitantes para sede do ensino superior [...]. Mas foi somente em [...] 1946 que houve a restauração da Universidade do Paraná, graças à luta [...] do interventor, prof. Brasil Pinheiro Machado, da bancada federal do Paraná [...]. (WACHOWICZ, 1995, p. 207-208).

superior. Nas suas afirmações deduz-se que, havia falta de professores na região, por isso, a atuação em várias instituições e níveis de ensino era uma necessidade educacional, na cidade. A essa questão, no caso apresentado, acrescenta-se a ressalva de que eram poucas aulas ministradas no Curso de Geografia e História, ou de Didática. Por isso, coteja-se que a atuação docente em várias instituições e níveis de ensino era também, uma forma de melhorar a remuneração do professor.

A situação vivenciada representava dificuldades para os docentes, assim como, para a FEFCL-PG, como lembra professora Ismênia Pinheiro Machado<sup>84</sup>:

*[...] Era difícil, pelo menos naquela época, uma faculdade nova, faltava tudo, faltava professor, o professor, às vezes, os nossos professores... Às vezes davam duas aulas e se sumiam. Não, não era fácil [...]* [entrevista em 13/03/2009].

Ao apontar a falta de professores na Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa, a depoente dá indícios das dificuldades enfrentadas pelos professores, como exemplifica, que alguns ministravam algumas aulas e sumiam, ou seja, deduz-se que, não se satisfaziam com as condições de trabalho. No que, concorda-se com Sousa no comentário sobre a valorização do magistério público no Brasil que

[...] os professores [...] exerciam o magistério como atividade docente que lhes proporcionava uma renda complementar. Assim, não era a atividade docente em si que garantia um padrão de vida confortável a alguns professores [...] (CONGRESSO Brasileiro de História da Educação 3, 2004, p. 111).

Mas, além da carência de professores comentada pela Prof<sup>a</sup> Ismênia, evidencia-se a falta de preparo dos professores para a atuação em determinadas áreas, cadeiras, nas lembranças da professora Josefina Ribas Milléo<sup>85</sup>

<sup>84</sup> ISMÊNIA PINHEIRO MACHADO, nascida em Ponta Grossa, fez seus estudos primários com professores particulares. No ensino secundário iniciou seus estudos em São Paulo, retornando à Ponta Grossa, conclui os estudos no Colégio Estadual Regente Feijó. Em nível superior, fez o Curso de Geografia e História e o de Didática, na FEFCL-PG, concluindo em 1953, portanto foi aluna da primeira turma desse curso. Sua atuação docente foi na FEFCL- PG / UEPG, como professora da disciplina de História do Brasil, cadeira que assumiu no ano de 1961, em substituição ao Prof<sup>o</sup> Brasil Pinheiro Machado, seu irmão. Em 1985 se aposentou. (Cf. PRÓ REITORIA de Recursos Humanos, 2009- c). (Cf. ENTREVISTA, 13/03/2009).

<sup>85</sup> JOSEFINA RIBAS MILLÉO, nascida na cidade de Piraí do Sul –PR Em Ponta Grossa fez o curso ginásial, com a duração de 5 anos e, cursou a Escola Normal de Ponta Grossa. Em nível superior fez o Curso de Geografia e História e Geografia e o de Didática, na Faculdade de Filosofia do Paraná, concluídos em 1945. Foi professora primária, nomeada pelo Estado, atuou com Inspetora Federal da Escola Normal do Colégio Sant'Ana. Atuou no magistério superior na FEFCL-PG, de 1951 a 1968, como professora catedrática de História da Antiguidade e da Idade Média. Foi a primeira professora Licenciada da FEFCL-PG, respondendo junto à Congregação pelo Curso de Geografia e História, até o início da década de 1960. (Cf. PRÓ REITORIA de Recursos Humanos, 2009 – d ). (Cf. ENTREVISTA, 21/11/2008).

*[...] Não havia ninguém formado para ser professor. Eu vim da Federal com o diploma registrado. Dr. Machuca, farmacêutico, era professor de Geografia; Dr. Joaquim de Paula Xavier, médico, era diretor da Faculdade [...]. [Entrevista em 21/11/2008].*

A situação apresentada quanto à formação dos primeiros quadros de professores, por profissionais liberais, não é específica da Faculdade de Ponta Grossa, mas é uma condição histórica vivida pelas Faculdades de Filosofia brasileiras. Essa condição inicial dos cursos de formação de professores constituiu-se um fator importante para se entender a permanência da valorização da formação do bacharel e a secundarização da formação do licenciado. Historicamente, se reconhece, nas origens dos cursos de formação de professores e na relação estabelecida entre esses cursos, que a lógica presente era a de que o bacharel formava o professor, compreendendo-se o bacharel como cientista, produtor de conhecimento e assessor do educador, questão assim entendida também por pensadores da educação, como Florestan Fernandes, na época de 1950 e 1960, como apresenta Cunha

*[...] Quanto aos educadores e às suas relações com os cientistas [...] consiste em definir a identidade profissional dos primeiros por meio da 'imagem do homem de ação assessorado pelos cientistas sociais, ou seja, de aplicadores não de produtores do conhecimento científico' [...] (FARIA FILHO, 2005, p. 235).*

Essas concepções quanto à formação de professores estavam presentes no ideário dos professores formadores e permanecem nas lembranças dos entrevistados, a exemplo das evidenciadas no depoimento do professor Aguiar:

*[...] Não, eles não eram professores, eram médicos, advogados, engenheiros, davam as suas aulas, cumpriam o seu programa e pronto [...]. [Entrevista em 17/08/2008].*

As lembranças denunciam uma questão paradoxal instalada nos cursos de formação de professores: os docentes das faculdades de filosofia eram bacharéis. Outro depoimento vem ressaltar como os profissionais liberais sentiam-se valorizados:

*[...] É, então era faculdade. E há de interessante que a Faculdade de Filosofia era o grande instituto de ensino superior de Ponta Grossa. Destacava-se não só pela variedade de cursos, mas pelos professores que estavam lá, que eram professores extremamente dedicados à instituição em todos os cursos, não só em Geografia e História, mas Letras, Pedagogia. Era um pequeno elenco [...] que depois se ampliou. Então, era muito importante, tanto é que médicos e engenheiros lecionaram lá! Não lecionavam – veja só que interessante – pelo ganho, mas pelo prazer de fazer parte de uma nova vida*

*da cidade! Que não foi muito fácil, você é muito jovem, a política para conseguir curso em Ponta Grossa foi muito difícil. [Prof. Brasil Borba, Entrevista em 17/02/2009].*

Três aspectos são tocados nesse depoimento: a importância da instituição, o status social do professor do ensino superior e as dificuldades políticas na implantação da faculdade. Assim, confirma-se a presença de profissionais liberais como professores da recém criada Faculdade, reconhecendo-se a contribuição desses profissionais como docentes, pois não havia professores licenciados até a década de 1930, quando são criados os primeiros cursos de formação de professores em nível superior, no Brasil, os quais se instituíram como modelos para a implantação das FAFI por todo o território nacional.

O modelo da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo – FFUSP (1934), instalada em 1934, seguiu as ideias de Fernando de Azevedo, cujo discurso por ocasião da inauguração dessa instituição evidencia os moldes previstos para os cursos de formação de professores:

[...] Com esse acontecimento inaugurou-se, de fato, uma nova era [...] quadros docentes, constituídos até então de egressos de outras profissões, autodidatas ou práticos experimentados no magistério, começaram a renovar e a enriquecer-se [...] com especialistas formados nas faculdades de filosofia que, além do encargo da preparação cultural e científica, receberam por acréscimo o da formação pedagógica [...]. (AZEVEDO, 1963, p. 753).

Nas colocações de Azevedo, está explícito o modelo de formação de professores, por ele idealizado, a partir dos modelos universitários europeus<sup>86</sup>. Nesse sentido, as faculdades de filosofia europeias constituíam-se centros de formação investigativa, portanto, tendo como objetivo primordial a formação de

---

<sup>86</sup> [...] Fernando de Azevedo busca seu padrão de organização [...] na Europa e elabora um modelo que tem na USP o seu "lôcus" de realização. É mais tradicional; põe a Faculdade de Educação [...] como parte da Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras e Educação, com a peculiaridade pragmática: formar quadros para o ensino secundário [...] pensava a Faculdade de Filosofia [...] como um Instituto de Estudos desinteressados de elevada cultura que teria, dentro dele, esta parte mais pragmática, destinada à formação de quadros para os outros graus de ensino. Sua organização [...] o aluno, tendo passado pelos outros institutos [...] para tornar-se professor secundário, acrescentaria [...] os conteúdos específicos da área educacional.[...] a universidade formaria fundamentalmente o professor secundário e as outras habilidades, a serem acrescentadas às do professor, ficariam sob o encargo do Instituto de Educação. A área da educação seria, pois, parte nuclear de um instituto onde as demais ciências, letras e filosofia estariam sendo estudadas. Imaginava este intelectual que haveria um convívio simbiótico entre as áreas. Assim a educação participaria dos estudos do nível superior, elevados, desinteressados e, também por sua parte mais pragmática, formaria professores para o mercado de trabalho, ou seja, a própria escola básica. (In: WARDE, 1994, p. 132).

pesquisadores, com a possibilidade de obterem uma formação pedagógica para o magistério, acrescentando-se a essa formação o Curso de Didática.

Outro modelo para os cursos de formação de professores foi idealizado por Anísio Teixeira, para o qual a formação de professores, para todos os níveis de ensino, seriam ministrados em nível superior e, ainda, a própria faculdade de filosofia contaria com uma escola-modelo, com todos os níveis de ensino, desde o jardim da infância, seguindo os modelos norte-americanos. Esse projeto foi implantado com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Distrito Federal – FNF-UDF (1935) <sup>87</sup>.

Com as adequações às condições educacionais brasileiras e às peculiaridades realidades regionais, instala-se o modelo de formação docente, chamado esquema 3+1, que será explicitado a seguir.

## 2.3 PRIMEIRO MODELO DOS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL – BACHARELADO + DIDÁTICA

O primeiro modelo de formação de professores no Brasil seguiu a orientação europeia, sob a qual os cursos universitários das Faculdades de Filosofia tinham como objetivo

[...] formar pesquisadores para uma 'cultura desinteressada' [...] sobretudo no modelo da Universidade de Berlim, criada em 1810, sob a inspiração de Wilhelm Von Humboldt [...] a Filosofia seria 'a mais alta e autêntica forma da ciência' [...] (FERREIRA, 2009, s.p.).

<sup>87</sup> O modelo de Anísio Teixeira é diferente, [...] elaborado na mesma época do de Azevedo e, como o dele, produto de uma síntese muito bem articulada do que existia em outros países, particularmente nos Estados Unidos, onde estudara e onde parecia localizar algum germe mais avançado, mais progressista do que os modelos europeus [...] Na década de 30, Anísio Teixeira ensaia um modelo na Universidade do Distrito Federal, depois Universidade do Brasil, Universidade Nacional, hoje UFRJ. Em sua proposta, está reunido em nível de terceiro grau todo o processo formativo de quadros para a educação. No Instituto de Educação seriam formados todos os profissionais; o professor primário, o professor secundário, os quadros técnico-administrativos e os estudiosos da educação. [...] Ele propunha a existência, no âmbito da universidade, de um Instituto de Educação com todos os graus de ensino conjugadamente: o jardim de infância, o primário e o secundário, para que servissem de lugar de exercitação do corpo docente. Outro ponto a acrescentar, e que merece atenção, [...] Teixeira insistia que a área da educação, permanentemente comparada com a medicina, devia levar para o Instituto de Educação uma dupla formação: ARTE E CIÊNCIA. Ou seja, seria necessário formar profissionais da educação que tivessem a competência científica e soubessem desenvolver a arte do ensino [...].(In: WARDE, 1994, p. 133-134).



A partir da afirmação de Ferreira, compreende-se houve influência dos modelos europeus sobre a organização dos cursos de formação de professores no Brasil, divididos em duas etapas ou como dois cursos independentes, pois, se nas universidades europeias eram desenvolvidas pesquisas, deduz-se que os cursos de bacharelado formavam pesquisadores. Como tal modelo não se concretizou na realidade brasileira, a partir da década de 1930, com a criação da FF-USP (1934) e da FNF-i-UDF (1935) os cursos de formação de professores foram organizados em duas etapas, o bacharelado, com três anos de duração, ao qual se acrescentava o Curso de Didática, com um ano de duração, surgindo assim o

[...] chamado esquema 3+1 pelo qual o estudante obtinha o diploma do Bacharelado no campo específico, em três anos, e acrescentava o diploma de licenciatura após um ano do 'Curso de Didática' [...]. (NADAI, in: CARVALHO, A. M. P. de. 1988, p. 43).

Esse modelo de formação inicial do professor, baseado no Esquema 3+1, apresentava algumas características que se tornaram históricas, como o predomínio do conteúdo específico sobre o conteúdo pedagógico e a dicotomização teoria-prática. Assim, muitas incongruências existentes nos cursos das faculdades de Filosofia são ligadas à sua própria gênese. Entre essas, estava também a prática dos docentes universitários dos cursos das faculdades de Filosofia, pois em sua maioria eram profissionais liberais, portanto bacharéis. Nessas condições, afirma-se que, na condução dos cursos de formação de professores, não se levava em conta

[...] que tipo de formação, que tipo de experiência e conhecimento da prática docente têm os professores que vão colocar em prática e [...] as experiências de implantação de novas propostas curriculares mostraram que o processo de implementação das mesmas bate de frente com concepções, crenças e valores cristalizados pelos professores [...] (TRALDI JUNIOR, 2006, p. 25).

Assim, como afirma o autor, o perfil dos professores formadores e o distanciamento do campo de atuação constituíram-se fatores consideráveis na concretização das propostas curriculares nos cursos. Tais constatações foram feitas por vários pesquisadores que apontam a carência de formação pedagógica aos docentes universitários, como comenta Panache, ao realizar um breve histórico da formação do docente do ensino superior no Brasil:

[...] A análise do histórico da docência nos leva a acreditar que possam existir ao menos três fatores contribuindo para que, na cultura universitária,

a tarefa de ensinar – e a formação pedagógica dos professores – sejam relegadas a segundo plano.

Em primeiro lugar, a formação para a docência constituiu-se historicamente como atividade menor. Inicialmente, havia a preocupação com o bom desempenho profissional. Neste contexto, ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas sobre determinado assunto ou “mostrar na prática como se faz”. Acreditava-se [...] que “quem soubesse, saberia automaticamente ensinar”, não havendo preocupações com o preparo pedagógico do professor ou com a qualidade didática de seu trabalho [...] (PANACHE, 2009, p. 2).

A autora corrobora a afirmação de Ferreira (2009) quanto à secundarização da formação de professores, e, ainda, ressalta como a falta de formação pedagógica se reflete na prática docente e tem influência sobre a formação dos futuros professores. Nesse sentido, no campo de História destaca-se o trabalho de Nadai (1991), no qual a autora expõe como a organização inicial dos cursos de licenciatura no esquema 3+1 acentuou a dicotomização na formação inicial:

[...] entre a formação do especialista, seu preparo cultural e a pedagógica, o preparo técnico-prático [...] em estágios de formação também diferentes dificultou o relacionamento dos envolvidos [professores de conteúdo específico e pedagógico] e facilitou a separação entre o conteúdo e o método; entre o que ensinar e o como, a quem e para que fim ensinar [...]. (NADAI, 1991, p. 233).

Essa organização dos cursos de formação docente, somada ao despreparo dos professores, é uma questão presente nas memórias dos depoentes desta pesquisa, cujos cursos de graduação basearam-se no modelo de formação inicial. Sobre essa situação, não há clareza da linha pedagógica de formação de professores na FEFCL-PG, uma vez que, na década de 1950, os únicos registros existentes são os programas das disciplinas elaborados ou transcritos de acordo com as orientações recebidas da Faculdade Nacional de Filosofia<sup>88</sup>, cabendo aos docentes apenas ministrá-los.

Como a maioria dos professores eram bacharéis, entende-se que preponderava o que Bireaud (1995) denomina de “[...] isoformismo, segundo o qual o estudante, uma vez professor, reproduzirá as práticas pedagógicas que aprendeu na Universidade com seus formadores [...]” (TRALDI JUNIOR, 2006, p. 26),

<sup>88</sup> [...] *Da organização à Faculdade Nacional de Filosofia*, apresentando no Capítulo I, as finalidades da Faculdade Nacional de Filosofia - **CAPÍTULO I - DAS FINALIDADES DA FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA**, Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. (In: BRASIL, 1939).

ocorrendo dessa forma, a manutenção do modelo de prática docente, tanto em nível de ensino secundário, como em nível superior, pois uma vez formados esses professores poderiam atuar nos dois níveis de ensino.

## 2.4 FORMADORES DE PROFESSORES NA FEFCL-PG - DÉCADA DE 1950

O quadro docente do primeiro ano de funcionamento da Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa, em 1950, nas primeiras séries dos três cursos, foi organizado de acordo com a disponibilidade de profissionais da própria localidade. Na composição do 1º quadro docente, contou-se com 12 professores, sendo apenas dois licenciados em Letras Neolatinas. Portanto, os cursos de Geografia e História e de Matemática tiveram um corpo docente formado por bacharéis e, ainda entre esses, alguns não atendiam ao quesito básico de formação: ter cursado na graduação a disciplina correspondente à cadeira assumida. Esse quadro sofreu alterações no segundo ano de funcionamento da Instituição, no ano de 1951, com a ampliação para 20 docentes.

Embora houvesse novos professores em 1951, manteve-se o perfil inicial, pois em sua maioria os professores eram profissionais liberais. Assim, dos seis docentes que ingressaram em 1951, quatro eram engenheiros, um médico, um bacharel em Direito e uma licenciada em Geografia e História. Dessa forma, apenas 15% dos docentes possuíam licenciatura, aspecto que denuncia a falta de professores habilitados na Região dos Campos Gerais.

Para o reconhecimento dos cursos, no ano de 1951 foi encaminhado o processo junto ao CNE/MES, sob o Processo nº 107.017/51. A documentação apresentada a princípio não atendeu às mínimas exigências legais quanto à formação do corpo docente, da FEFCL-PG, necessitando o remanejamento de alguns professores dentro do próprio quadro existente e, em alguns casos, sofrendo alterações conforme as indicações do Parecer do CNE/MES.

Para reconhecimento de seus cursos de Geografia e História, Letras Neolatinas e Matemática, verificamos, ao apreciar o presente processo às fls. 491/496, que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, a exceção do item f (corpo docente), atendia todas as demais exigências do art. 4º do Decreto-Lei 421, de 11 de maio de 1938, daí o expediente de fls. 497, agora respondido.[...].

De fato, 17 foi o total de professores apresentados quando da autorização. Isto, não obstante, dêsse total agora só nos vieram indicação de 4 daqueles primitivos professores, substituídos os demais.

É certo que até antes da homologação do Parecer 450/51, do Conselho Nacional de Educação, as substituições dos professores interinos ou contratados se davam livremente, sem jamais tanto vir ao conhecimento desta Diretoria. É certo, também – e a lógica indica – que essas substituições só deviam recair em professores devidamente habilitados, pelo menos portadores de diploma de curso em que tivessem estudado a disciplina da cadeira.

Assim, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, ao fazer substituições de seus primitivos professores, só podia ter em mira escolher elementos afeitos a cada cadeira, isto levando em conta a inexistência de legislação a respeito. Isto não fez, entretanto, haja visto que vamos encontrar, por exemplo, o Professor MANOEL GROTT, com curso da Escola Superior de Guerra, lecionando a cadeira Língua e Literatura Francêsa, e o Professor GABRIEL DE PAULA MACHADO, farmacêutico, lecionando a cadeira Literatura hispano-americana.

Em que pese a cultura dêses e de outros professores na matéria das cadeiras para que indicados, foi nossa principal preocupação, pois absurdo seria julgarmos a incapacidade de um Oficial do Exército para lecionar Língua e Literatura Francesa ou de um farmacêutico para lecionar Literatura hispano-americana, só por não terem o diploma correspondente, daí pedirmos a apresentação dos “títulos relacionados com as cadeiras para que indicados”.

A Faculdade atende-nos. E o faz com o ofício de fls. 499/501, encaminhado pelo Sr. Inspetor, por onde se nota o seu esforço em atender, refundindo, assim, o corpo docente, adaptando uns professores e dispensando outros.

Tudo examinado, pois, verificamos ficar assim constituído o novo corpo docente [...] sendo de se notar que:

- a) 3 dos apresentados professores não têm diplomas registráveis são sacerdotes (1);
- b) O Professor NICOLAU MEIRA DE ÂNGELIS não é portador de curso superior, mas se apresenta com títulos bastantes, o que não nos levou a impugnar seu nome, mas a indicá-lo à consideração do Conselho Nacional de Educação (2)
- c) Professor BRUNO ENEL não tem ainda o seu diploma revalidado mas já providenciou nessa medida (3);
- d) Que todos os demais são portadores de diploma devidamente registrados.

Quanto às exigências do Parecer 450/51, do Conselho Nacional de Educação, no que se refere ao compromisso da efetiva regência da cadeira, atestados de idoneidade moral, iniciação no magistério de disciplina da cadeira, são documentos que acompanham cada *curriculum vitae*.

É de se esclarecer, todavia, que nem todos os professores têm trabalhos publicados, o que de certo modo, ao que me parece, pode ser dispensado, haja visto que, até a Capital da República, o recrutamento feito nessa base é quase difícil, mesmo nas especialidades mais banais (Cf. Fac. de Direito Cândido Mendes) quanto mais quando é de se exigir especialização, como no caso de uma faculdade de filosofia.

Dando por satisfeita a nossa dúvida, é nossa proposta sobre o presente processo à consideração do egrégio Conselho Nacional da Educação para o necessário julgamento, para o que, antes, o submetermos à vossa consideração.

Em de novembro, 1952 [...]

Mediante tais reivindicações do CNE, no processo de reconhecimento dos cursos nota-se a fragilidade dos cursos da Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa quanto à composição do corpo docente, pois, como acusa o documento, em 1951 permaneciam apenas quatro docentes do quadro apresentado no processo de autorização de funcionamento da Instituição em 1950 <sup>89</sup>. Pela afirmação do parecer, evidenciam-se as dificuldades iniciais enfrentadas para a formação do corpo docente, que no ano de 1950 contou com 12 professores (Cf. FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1950-b) e não com 17, como cita o Relatório, referenciado o processo de autorização de funcionamento da Instituição. Em 1951, o número de professores aumentou com a implantação das segundas séries dos três cursos oferecidos, mas permaneceram as mesmas características do ano anterior, ou seja, a maioria dos docentes era formada por profissionais de outras áreas e não ligados à Faculdade de Filosofia e/ou ao magistério.

Verifica-se, ainda, no referido Parecer que houve cobrança do CNE quanto ao cumprimento do Parecer 450/51, o qual regulamentava a admissão e/ou substituição de docentes nos cursos universitários, com processos encaminhados à DESu-CNE, para aprovação. Como tal questão não havia sido cumprida pela Faculdade até aquela data, o CNE solicitava a regularização dos professores substitutos apresentados no Processo de Reconhecimento dos cursos, apontando três questões : os sacerdotes que não possuíam diplomas registráveis junto ao MES deveriam ser substituídos; houve aceitação do professor com formação em Escola Normal Secundária, pelo *curriculum vitae* apresentado; e o aguardo da validação do diploma do professor Bruno Enei, formado na Itália. Em 1952, atendendo às solicitações do CNE, foram feitas as mudanças e comunicadas ao DESu, por meio do Ofício nº 61/52, de 13/11/1952.

Exmo. Sr. Dr.  
Jurandyr Lodi.  
D.D. Diretor do Ensino Superior  
Rio de Janeiro. D.F.

Respondendo ao ofício nº 3.710, de 1/10/1952, emanado da Diretoria do Ensino Superior, ofício esse que recebemos das mãos do Sr. Inspetor Federal Dr. Ovídio B. Ribas, de que somente agora tomamos conhecimento de suas exigências, levamos ao conhecimento de V. Ecia.[sic] que, em cumprimento às [sic] exigências da circular nº 3 de janeiro de 1.952 anexo ao ofício 3.710, foram tomadas as providências atinentes às [sic]

---

<sup>89</sup> Sobre o Processo de Pedido de Autorização de Funcionamento da FEFCL-PG, não foram encontrados documentos relativos no Arquivo da UEFG.

substituições dos Professores carecentes [...] habilitação bastante, propostos no relatório de reconhecimento da Faculdade de Ponta Grossa. As substituições foram resolvidas pela congregação convocada pelo Sr. Diretor para tal fim e cuja ata aqui transcrevemos:

#### ATA Nº. 13 DA CONGREGAÇÃO

[...] Aberta que foi a sessão aos treze dias de novembro de 1.952 no salão nobre da Faculdade, mandou o Sr. Presidente que o Sr. Secretário procedesse á [sic] leitura do parecer nº 450 de janeiro de 1952, elaborado pelo egrégio Conselho Nacional de Educação.

Em seguida foram indicados os nomes de professores seguintes: Josefina Ribas Milléo, licenciada em História e Geografia, titular da cadeira de História da Antiguidade e Idade Média, foi proposta para lecionar cumulativamente a cadeira de Geografia Física em substituição do Sr. Fernando Machuca; o professor de Francês Manoel Grott, substituiu-o o Pe. Alóis Mark, [...] de Francês e Latim no Seminário [...] do Verbo Divino de Ponta Grossa, no lugar do Sr. Gabriel de Paula Machado ficou para lecionar a cadeira de Literatura Hispano-Americano o professor Faris A. S. Michaelle, que deixará a cadeira de Antropologia e Etnografia.

Lecionará a cadeira de Antropologia e Etnografia o Dr. Bady Nasser, que deixará de lecionar a cadeira de História da América; para a cadeira de História da América irá acumulando o professor Raul Pinheiro Machado, titular da cadeira de História do Brasil.

A modificação do Quadro de Professores, portanto, ficará assim:

#### CURSO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA

Antropologia e Etnografia Dr. Bady Nasser.  
Geografia do Brasil Josefina Ribas Milléo.  
História da América Dr. Raul Pinheiro Machado.  
CURSO DE LETRAS NEO-LATINAS  
Língua e Literatura Francesa Pe. Alois Mark.  
Literatura Hispano-Americano[sic]. Dr. Faris A.S.Michaelle.  
Literatura Portuguesa Pe. Jair Pereira.  
Literatura Brasileira Dr. Olimpio de Paula Xavier

[...] Em se tratando das substituições dos professores constantes da relação inicial, existente no relatório que apresentou em 17/03/1950 o Inspetor Federal Dr. Walter Clemente, relatório aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, autorizando o funcionamento da Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa, estas substituições se deram em virtude de uns professores terem se mudado de Ponta Grossa como os senhores, Romeu Gonçalves Pereira, Dr. Clodoveu Holzmann, Major Melo Moraes, Capitão Gabriel Menna Barreto, Dulce N. Xavier, e os seguintes por não quererem continuar a lecionar: Jorge Silveira, Pe. Fridolino Beuren, Mário Lima Santos e Lourival Santos Lima. Assim, afigura-se-nos ficarem justificadas as substituições verificadas. [...] Esperando termos correspondido ás[sic] exigências da circular nº. 3 de janeiro de 1952 apresentamos a V.Ecia. [sic] nossos respeitosos cumprimentos. [...] ( MEC Expedidas 1951-1971. FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1951-1971).

Em 1952, o quadro docente sofreu as adequações solicitadas pelo CNE, para o reconhecimento federal da instituição e autorização de funcionamento do Curso de Didática, em 1953. Assim, contava ao todo com 27 professores, entre os

quais estavam cinco novos profissionais atuantes nas disciplinas de conteúdo histórico e geográfico e oito professores do Curso de Didática, como se verifica a seguir.

QUADRO DOCENTE – FEFCL-PG – 1953		
01	JOAQUIM DE PAULA XAVIER	Bacharel em Medicina
02	LEONIDAS JUSTUS	Bacharel em Engenharia Civil
03	FARIS A. S. MICHAELE	Bacharel em Direito
04	ESTEVÃO ZEVE COIMBRA	Bacharel em Direito
05	OLÍMPIO DE PAULA XAVIER	Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais
06	FERNANDO MACHUCA	Bacharel em Farmácia
07	PASCHOAL SALLES ROSA	Licenciado em Letras Neolatinas
08	JOSEFINA RIBAS MILLÉO	Licenciada em Geografia e História
09	HERCULANO TORRES CRUZ	Bacharel em Direito
10	RAUL PINHEIRO MACHADO	Bacharel em Direito
11	ERNANI GUIMARÃES VIANNA	Bacharel em Engenharia Civil
12	SYLVIO LUIZ ZAN	Bacharel em Engenharia Civil
13	EURICO BATISTA ROSAS	Bacharel em Engenharia
14	AMILCAR DA SERRA E SILVA	Bacharel em Engenharia Civil
15	BADY NASSER	Bacharel em Medicina
16	BRUNO ENEI	Doutor em Letras – Universidade de Florença- Itália <sup>90</sup>
17	GABRIEL DE PAULA MACHADO	Bacharel em Farmácia
18	NICOLAU MEIRA DE ANGELIS	Professor Secundarista – Escola Normal
19	MANOEL GROT	Formado Escola Superior de Guerra
20	PE. FRANCISCO BIERMANN	Filosofia, Teologia e Pedagogia <sup>91</sup>
21	NIVON WEIGERT	Bacharel em Direito <sup>92</sup>
22	MARIA BIANCARELLI ENEI	Láurea em Línguas Clássicas <sup>93</sup>
23	ADELAIDE THOMÉ CHAMMA	Licenciada em Matemática <sup>94</sup>
24	Pe. MIGUEL SOAKI	Filosofia, Pedagogia e Teologia <sup>95</sup>

<sup>90</sup> Titulação em revalidação no Brasil. Julga-se corresponder à pesquisa pós-bacharelado, para aquisição do título de doutor, conforme Estatuto das Universidades Brasileiras, Art. 28 “[...] Parágrafo único. Será conferido o diploma de doutor ao bacharel que defender tese original de notável valor; depois de dois anos pelo menos de estudos, sob a orientação do professor catedrático da disciplina sobre que versar o trabalho”. (In: BRASIL, 1931).

<sup>91</sup> Na Documentação do Reconhecimento do Curso de Didática, em 1955, há indicação de registro no DESu- MES, dos cursos realizados no Seminário Maior, de São Gabriel – Viena – Áustria. Dados da atuação no magistério – professor de Francês e Inglês no Seminário Maior do Verbo Divino de Ponta Grossa, PR, professor de Latim, Francês e Inglês, no Colégio Cristo Redentor, em Juiz de Fora – Minas Gerais e professor religioso efetivo. (Cf. Relatório do reconhecimento do curso de didática. FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1955, s.p.).

<sup>92</sup> Atuação como professor catedrático, padrão R, da cadeira de História Geral, do 2º ciclo Colégio Estadual e Escola Normal Regente Feijó Ponta Grossa. (Ibid.)

<sup>93</sup> Curso da Faculdade de Letras da Régia Universidade-Roma, em revalidação para magistério no curso secundário e superior, comprometendo-se a docente apresentar documento de revalidação. Experiência docente no ginásio, escola média e Classi di Callegamento Magistrale e Superiore. (Ibid.).O que indica que o curso denominado Láurea em Letras lhe dava habilitação para o magistério, em todos os níveis de ensino.

<sup>94</sup> Professora catedrática de Matemática, no Colégio Estadual e na Escola Normal Regente Feijó. Também lecionava no Ginásio Pontagrossense (atual Colégio SEPAM).

25	EDUARDO FRANCISCO MACH	Licenciado em Matemática FFCL-UP
26	Pe.FRANCISCO JOSÉ SOCZEK	Formado em Filosofia e Teologia <sup>96</sup>
27	JOSÉ PINTO ROSAS	Bacharel em Medicina <sup>97</sup>

QUADRO 3 – CORPO DOCENTE DA FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS – 1953

FONTE: Relatório 1º semestre 1953. FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (1953).

Os professores representados no Quadro 3 compuseram o quadro docente responsável pela formação científica, cultural (AZEVEDO, 1963) e pedagógica dos licenciados na 1ª turma dos três cursos da FEFCL-PG. Verifica-se que, dos 27 docentes atuantes nos três cursos, 20 eram bacharéis, entre os quais 6 advogados, 6 engenheiros, 3 médicos, 3 farmacêuticos, 2 bacharéis em Letras<sup>98</sup>. Ainda, contava-se com 2 sacerdotes, cuja formação em Filosofia e Teologia, em seminários da Congregação Religiosa a que pertenciam, era reconhecida pelo MES/CNE, 1 militar formação na Escola Superior do Exército, 1 professor secundarista formado na Escola Normal, e 4 docentes licenciados – 1 docente da área de Letras Neolatinas, 1 professora na área de Geografia e História e 2 licenciados na área de Matemática. Portanto, pouco mais de 10% do corpo docente era formado por licenciados, ratificando-se a condição histórica de implantação dos cursos de licenciatura no Brasil.

No quadro docente aprovado para o ano de 1953 (Cf. Quadro 3), pode-se afirmar que a Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa possuía um corpo docente para atender os três cursos de bacharelado e o Curso de Didática. Ao analisar a composição do Quadro 3, confirma-se que esta se deu de acordo com as condições regionais da educação, em atendimento à legislação nacional. Ressalta-se, ainda,

<sup>95</sup> Documentação informa formação no Seminário Maior de São Paulo com registro junto ao DESu, de cada disciplina constante em sua certificação. Com experiência no magistério no Ginásio do Verbo Divino de Ponta Grossa, Paraná e no Seminário do Espírito Santo, em São Paulo, capital. (Cf. Relatório do reconhecimento do curso de didática. FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1955, s.p.).

<sup>96</sup> Formado pelo Seminário Maior de São Leopoldo-RS, com indicação de registro de cada disciplina dos cursos de formação, junto ao DESu. Apresentou experiência no magistério – Colégio Estadual de União da Vitória, Paraná, Colégio Estadual Regente Feijó, Paraná. (Ibid.)

<sup>97</sup> O diploma desse docente foi registrado na 1ª seção do DESu, Fls. 276, como Professor secundário de Física, Química e História Natural, do 2º ciclo, certificado D- 9661 proc. 359-p. 44 e, atuação docente como professor catedrático efetivo – Padrão R, nas cadeiras de Biologia e História Natural, no ensino secundário, no Colégio Regente Feijó. (ibid.)

<sup>98</sup> Formação que se deduz estar ligada ao bacharelado, assim também, como o título de doutor em Letras.



que houve dispensa da FEFCL-PG, pelo CNE, no cumprimento do item "produção científica dos professores" , com a justificativa do próprio Conselho de que havia dificuldade em se contratar professores para atuar nas Faculdades de Filosofia, na Capital Federal, quanto mais em uma instituição estadual recém-criada, no interior do Estado do Paraná. Embora essa produção científica exigida por lei não traga especificações sobre que tipo de trabalhos científicos seriam e, também tal aspecto não se evidencia nos depoimentos docentes, dando indícios de que não havia preocupação ou compromisso com essa produção, tendo em vista que, os professores enfrentavam dificuldades na obtenção de referências bibliográficas para o desenvolvimento dos programas das disciplinas ministradas.

Ainda, o quadro docente 3 reflete o contexto nacional de educação das décadas de 1950 e 1960 a atuação docente dos religiosos em nível secundário e superior de ensino, quando

[...] os debates em torno da formação de professores estão marcados pelas disputas entre educadores liberais e católicos, ou seja, por projetos diferenciados para o desenvolvimento da sociedade brasileira, para a educação e para a formação de professores. [...] (SILVA, A. F. da. 2007, p.262).

Denota-se, portanto, o interesse da Igreja Católica pelo campo educacional, afinal, mediante a laicização do Estado e a centralização de poder sobre a educação, conforme afirma Silva, A. F. da

[...] os educadores católicos buscavam a garantia da manutenção de sua atuação na educação escolar, buscando impedir a atuação crescente do Estado nessa área [...] defendiam a conservação de seu poder de intervenção [...] (2007, p. 266).

Em defesa de projetos educacionais diferenciados, a organização do sistema de educação nacional tornou-se um campo de batalhas, de modo que a

[...] disputa entre liberais e católicos perpassou todo o processo de definição das políticas educacionais do período nacional-desenvolvimentista (1930-1964) [...]. Desse modo, a definição das políticas da educação, no período analisado, constituiu-se como uma arena de embates, na qual a legislação do ensino [...] 'evoluiu de forma contraditória, buscando, ora conciliar as correntes em oposição, ora favorecer uma delas. Nessa evolução, porém, a balança pendeu muito mais em favor das correntes conservadoras [...]' privilegiando os interesses das elites. Essa variação decorreu das mediações estabelecidas entre as relações de força travadas entre as classes sociais e das estratégias de direção e domínio implementadas pelo Estado. (Ibid., p. 263).

Assim, ocorreram mudanças no sistema educacional brasileiro entre as décadas de 1930 e 1960, mas mantêm-se duas redes de educação – pública e a privada –, inserindo-se nesta última as laicas e as confessionais; e a permanência da estrutura de uma educação elitista e dicotomizada, em nível secundário, e restrita em nível superior.

O êxito da criação da FEFCL-PG deve-se também à origem da cidade, às atividades econômicas agropecuárias, favorecendo o desenvolvimento da região, à organização político-econômica da localidade. Os filhos das famílias mais abastadas tiveram acesso à educação na capital do Estado ou em outros estados brasileiros, como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, estando mais preparados para assumir a liderança político-econômica local e, conseqüentemente, se destacaram na educação, em todos os níveis de ensino, como profissionais liberais atuantes também no ensino médio e superior.

Essa instituição atendia aos interesses locais, servia aos filhos das camadas médias e altas, que, enfim, tinham acesso ao ensino superior, independente dos cursos oferecidos. Sobre as diferentes motivações para cursar o ensino superior, lembram alguns depoentes, como comenta Prof<sup>a</sup>. Ismênia sobre a sua escolha pelo Curso de Geografia e História:

*[...] Porque quase todos em minha família eram professores de História. Conheceu o Raul? É meu irmão também. [Entrevista em 13/03/2009].*

Além da identificação com a área de História como no caso da família Pinheiro Machado, como revela a depoente, por outros motivos essa instituição também atraiu muitos alunos das cidades vizinhas<sup>99</sup>, desde os primeiros anos de funcionamento, como lembra o professor Brasil:

*[...] Muitos [alunos] de fora. Eu lembro ainda, e lembro com saudade, de excelentes alunos que eu tive de Irati [...] de Jaguariaíva, que vinham toda noite, toda tardinha para assistirem aula; com essa dificuldade de estrada, e eram os melhores alunos! Muitos eram professores que queriam progredir na carreira e vinham de longe [...] Vinham de fora: de Irati, Palmeira, e aqui do norte, Castro, Jaguariaíva, Piraí do Sul.[...] Mas vinham alunos muitos dedicados, e não jovens, eram alunos já com certa idade, com outras atividades [...]. Acredito que muitos deles fizeram carreira depois no magistério. [...] Os que já eram professores da rede pública queriam promoção, mas muitos queriam porque era uma possibilidade de emprego.*

<sup>99</sup> Conforme atuação docente da autora deste trabalho, constata-se que, até os dias de hoje são muitos os alunos que acessam ao ensino superior na UEPG, sendo que nos cursos de licenciatura, são alunos-trabalhadores que viajam diariamente, vindos das cidades de Castro, Imbituva, Palmeira, Ivaí, Tibagi, entre outras.(Cf. CARVALHO, S. M. B. de., 1998).

*Era o emprego, muitos professores eram muito bem vistos nas suas cidades. Você imagine há 60 anos ser professor em Ipiranga? Era muito importante! [Entrevista em 17/02/2009].*

O depoente rememora com entusiasmo a valorização da instituição e de acesso ao ensino superior em Ponta Grossa. Quando questionado sobre o destaque do Curso de Geografia e História na FEFCL-PG, o prof. Brasil comenta sobre as dificuldades de se estudar fora da cidade, na época:

*Pelo seguinte, porque era muito difícil. Eu sei, porque eu saí da cidade para estudar fora. Era muito difícil ir a Curitiba arrumar acomodações. Enfim, imagine em 1950... Era difícil! [...]. Então, se valorizava a pessoa que estava estudando. E, em 1945 e 50, a cidade era pequena, então era um programa ser estudante da universidade [...]. [Entrevista em 17/02/2009].*

O depoente, além de comentar sobre as dificuldades em se instalar na cidade de Curitiba, no início da década de 1950, lembra sobre sua escolha pessoal para os cursos de Direito e de Geografia e História, concluídos na UFPR, em 1955. Prof. Brasil vinha de uma família ligada à atividade agrícola, como demonstra seu relato:

*[...] eu fui a Curitiba para fazer vestibular. Interessante que eu não fui para lá para fazer Direito, embora eu tivesse feito aqui o clássico [no ensino médio]. Eu fui para fazer Agronomia pela ligação que meu pai tinha com coisas agrícolas, e eu mudei lá, quando fui a Curitiba. Eu resolvi fazer Direito lá e fiz Direito, o vestibular. E depois Geografia e História, ambos na Federal. [...]. E, o curso, dos dois, eu me liguei mais, em função da turma, com Geografia e História, tanto é que conclui o curso em 1955, os dois, lá era licenciado em Geografia e História, e Direito normal, cinco anos. [...] E vim para cá, e depois eu disse: "Bem, agora eu vou começar a advogar". Mas aí apareceu uma oportunidade de eu assumir uma disciplina, que foi História da América. Eu assumi História da América já em 1956. [...]. [Entrevista em 17/02/2009].*

Percebe-se, no depoimento, que os filhos das famílias tradicionais da sociedade campeira de Ponta Grossa buscavam um curso superior relacionado às atividades econômicas. Mas no caso do professor Brasil, houve mudança de opção, por questões pessoais, na identificação com a área de Ciências Humanas, o que justifica o fato de ele ter feito dois cursos superiores nessa área – Direito e Geografia e História, e, assim, mudar o rumo de suas atividades profissionais. Recém-formado, em 1956 assume uma das cátedras do Curso de Geografia e História, na FEFCL-PG, quadro docente que, a partir dos meados da década de 1950, foi assumindo uma nova configuração com o ingresso de professores formados na própria Instituição. Nesse processo, nota-se que foram estabelecendo-se alguns critérios locais na composição do quadro de professores.

Com base nas frequentes alterações, nas substituições docentes provocadas pela falta de profissionais na Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa, passou-se a dar preferência aos ex-alunos dos cursos, os quais atendiam o segundo quesito – eram professores licenciados. Com um referencial básico adquirido, representavam um diferencial em relação aos demais profissionais, possuíam uma formação pedagógica que lhes possibilitava uma visão mais próxima da identidade profissional, como professores e como formadores de professores.

Assim, admitir ex-alunos dos cursos da própria Faculdade passou a fazer parte da política organizacional dessa instituição, o que se verifica na formação do corpo docente, em especial do Curso de Geografia e História e, posteriormente, no Curso de Licenciatura em História, na década de 1960<sup>100</sup>. Ainda como requisito percebe-se a priorização de professores ponta-grossenses, como rememora o professor Aguiar:

*[...] os que vinham de fora eram apenas ganhadores de dinheiro, e, se fosse daqui, ele já conhecia a comunidade e ia atendê-la. E eu não sou daqui, mas aqui vivo a maior parte da minha vida, então escolhi aqui, é minha terra, aqui quero ser enterrado. [Entrevista em 07/08/2008].*

Nesse depoimento, notam-se nitidamente características da mentalidade conservadora ponta-grossense, pela desconfiança em relação aos professores vindos de fora, seja pelo possível interesse de apenas se ganhar dinheiro, sem pensar na comunidade, ou pelo fato de que os filhos da terra assumiam com orgulho o trabalho e, dessa forma, podiam fazer melhor, porque pertenciam à comunidade local. Essa visão é ratificada no depoimento do professor Brasil, o qual relembra sobre os critérios utilizados para o recrutamento de professores, justificando o seu posicionamento:

*[...] Para fazer o teste, nós escolhíamos o bom! E a banca, às vezes, confirmava. Têm tantos para escolher, esse aqui você conhece, foi aluno nosso, e depois começou a vir de fora. Eu, até hoje condeno o problema, acho de todo o direito a pessoa de fora vir aqui lecionar, mas tem o seguinte: [tem de] ser obrigada a morar aqui! O que acontece em História e todos os demais cursos [Até hoje!]. "Eu sou de Curitiba e venho três dias por semana aqui. Não existe curso para mim, existe o compromisso de ir lá segunda, quarta e sexta". Aí, o outro, no final do ano, para encerrar, apressa os exames, aprova, facilita e não vem mais!*

*Então, eu acho que bastava a universidade regularizar, [o professor deve ser] residente no município local, morar aqui [...]. O de fora, não conte com ele, não conte! Em novembro ele está louco para desaparecer daqui e voltar*

<sup>100</sup> Dados comprobatórios podem ser conferidos nos capítulos seguintes deste trabalho.

*só em fevereiro. É negativo, você não vê ele mais. [...] dá aula aqui, termina e ele quer pegar o ônibus, ou carro, e ir embora...*

*Se você tem outra atividade, não importa. Você assumiu aquilo. Tem essa obrigação! Tem que estar à disposição dela. Reunião de departamento, reunião de colegiado de curso... não aparecem. [...]. Mas isso continua! [Entrevista em 17/02/2009].*

Nota-se que havia uma preocupação com os docentes vindos de fora da cidade, pela possível falta de compromisso com a instituição e com o curso em que atuavam. Nessa afirmativa, evidencia-se a valorização da participação dos professores em outros aspectos da vida acadêmica e, ainda, infere-se que essa visão advém de experiências vivenciadas no meio acadêmico, embora não tenham sido explicitadas e/ou exemplificadas. Salienta-se também como uma característica do imaginário social ponta-grossense, o que se corrobora no depoimento docente sobre o início das atividades da FEFCL-PG,

*É nossa gente, daqui! O mais importante é esse princípio, foi nosso. Depois de nós começarmos a pensar é que começaram a haver outros, estranhos, a fazerem concursos; se exigia não um título de mestre ou doutorado. [nessa época a nossa instituição não tinha]. Sem dúvida, isso é um mal de Ponta Grossa, é o que se chama de tradicionalismo! Imbituva já tinha telefone automático e Ponta Grossa não tinha [...] é a mentalidade mesmo. Não tenha dúvida. [conservadora, tradicional]. E aí, então, começaram a vir professores de fora com mestrado e doutorado, já que aqui não havia, fazendo com que, aí, nós começássemos a sair também... Espere lá, vamos perder o nosso lugar aqui? E também começamos a sair... foi essa nova mentalidade, outros pensamentos, que nos levou a sair, procurar recursos maiores e isso só fez bem para a universidade! [...] [Prof. José Hyczy Fonseca<sup>101</sup>, entrevista em 1º/12/2008].*

<sup>101</sup> JOSÉ HYCZY FONSECA, nasceu na cidade de Jaguariaíva-PR, em 1941. Na cidade de Ponta Grossa fez seus estudos, o curso Primário no Grupo Escolar Profº. Júlio Teodorico e, o Curso ginasial e colegial no Colégio Estadual Regente Feijó – Ponta Grossa. Formou-se na FEFCL-PG, no Curso de História e Geografia e Curso de Didática. Assumiu o magistério no ensino secundário, na rede particular e, como professor concursado da rede pública estadual de ensino. Ainda, atuou no magistério superior na FEFCL-PG/ UEPG, no período – 1967 a 1993, ministrando a disciplina Antropologia Cultural, prestou concurso em 1967, assumindo como professor assistente, sendo posteriormente elevado a professor titular IV. Na década de 1970 fez o curso de especialização em Antropologia – UFPR – 1972-73. Em sua carreira docente ocupou vários cargos como Chefe do Departamento de História, por duas gestões, supervisor do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, por duas gestões, foi coordenador Período Especial (Cursos de Férias) – nov/1975 – nov/1977 – 1979. Exerceu a função de Orientador do Centro de Assistência e Orientação Acadêmica (CAOE)– 1975 a -1978, participou como membro da Comissão de Avaliação da obra “Documentos interessantes para a História e Costumes de São Paulo” – jul/1976. Também, foi membro da comissão – eleições discentes órgãos colegiados – 30/1977. Foi Membro da Assessoria de Planejamento – ASSEPLAN – 1986 (Comissão para elaboração do Plano Diretor e reorganização da estrutura universitária – 08/08/1986). Ocupou o cargo de Pró Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários – gestão – 1987-1990. (Cf. PRÓ REITORIA de Recursos Humanos, 2009 - e). (Cf. Entrevista 01/12/2008).

Consideram-se dois aspectos nesse depoimento: o orgulho pela implantação e consolidação da FEFCL-PG, como fruto dos esforços dos cidadãos pontagrossenses, e o reconhecimento de que a cultura tradicionalista não favoreceu a atualização das propostas e dos professores dos cursos da instituição, pelo fechamento às novas ideias, provocando certa morosidade nesse processo de crescimento da instituição e na melhoria da qualidade dos cursos.

Assim, visando a entender como se deu a configuração do Curso de Geografia e História e do Curso de Didática, fez-se o reconhecimento do contexto regional de criação dessa Faculdade de Filosofia, entre as primeiras instituições estaduais de ensino superior no Paraná, levando-se em conta o contexto da educação brasileira, dos meados do século XX. Identificou-se o quadro de professores composto inicialmente por docentes universitários, como na maioria nas Faculdades de Filosofia, que eram bacharéis e assumiram os cursos de formação de professores, com a finalidade de atender às demandas educacionais regionais. Inicialmente, eram sujeitos pertencentes às classes mais abastadas da sociedade pontagrossense, em sua maioria bacharéis em Medicina, Engenharia, Direito ou Farmácia, cursados em faculdades instaladas nos estados como o Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais e, alguns, com formação no exterior, em universidades italianas.

Constatou-se que o desenvolvimento político-econômico estadual favoreceu a criação da FEFCL-PG, devido à expansão do ensino primário e secundário e a necessidade de investimentos nos cursos de formação de professores, em nível superior. Esses cursos assumiram características peculiares ao seu contexto regional, marcado por dificuldades inerentes ao projeto educacional e às condições locais, no cumprimento dos quesitos legais, como no caso da FEFCL-PG, a qual se caracterizava, como já descrito, como uma Faculdade Tropeira, devido às peculiaridades regionais de uma economia agropecuária, com o poder político nas mãos dos proprietários de terras, aos interesses dos quais servia uma Escola de Ensino Superior voltada para a área de Filosofia, que oportunizava a formação dos filhos das famílias tradicionais e trazia para a região alunos de cidades vizinhas, além de favorecer a formação de professores. Dessa forma, Ponta Grossa tornou-se um pólo político-econômico-educacional na região dos Campos Gerais, no Paraná.

Situar a FEFCL-PG no contexto educacional brasileiro dos anos 1950 e reconhecer as suas características, na articulação entre a educação e o poder

político-econômico local/regional, são aspectos fundamentais para o entendimento da história da formação de professores de História na Região dos Campos Gerais. De acordo com a política educacional da época, houve na referida Faculdade a implantação dos cursos de Letras Neolatinas, Matemática e Geografia e História e o Curso de Didática, dentro do modelo de formação de professores, denominado esquema 3 + 1. Nesse momento, os cursos eram ministrados por bacharéis formados em diversas áreas, os quais, como docentes universitários, assumiram a finalidade de formar professores para o ensino secundário, contribuindo para a expansão do ensino primário e secundário na região.

Destacando-se o Curso de Geografia e História e o Curso de Didática, a partir dessa caracterização institucional, no próximo capítulo deste trabalho será possível analisar a formação do professor de Geografia e História na FEFCL-PG, no período de 1950 a 1965.

### 3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA NA FEFCL DE PONTA GROSSA

*[...] Quando eu entrei na nossa antiga Faculdade de Filosofia, diziam para mim: “Nossa você vai fazer cursinho Walitta!” Já, havia essa conotação do curso de História ser um curso muito fraco, ser um curso onde todo mundo passava, e que não tinha nada a ver com o conhecimento. [...] quando eu fiz era História e Geografia juntos. [...] Eu me formei ainda era bacharel e depois que eu fiz licenciatura.[...] Meu tempo ainda é daquele tempo assim bem antiquinho! [risos].*

Professora Maria Aparecida Cezar Gonçalves<sup>102</sup>

Entre os primeiros cursos implantados na FEFCL-PG, estava o Curso de Geografia e História, que esteve em funcionamento no período de 1950 a 1964, atendendo ao primeiro modelo de formação docente no Brasil, como explicita a professora Maria Aparecida: formava-se bacharel e posteriormente se era licenciado no Curso de Didática. Nesses moldes, o referido curso foi responsável pela formação de 162 bacharéis, dos quais 140 foram licenciados no curso de Didática, de 1953 a 1965, um número significativo para a região, levando-se em consideração a oferta limitada de vagas no ensino secundário existente nas instituições escolares, na região dos Campos Gerais.

Neste capítulo, com o objetivo de analisar a configuração curricular do Curso de Geografia e História e do Curso de Didática, tomando-se como ponto inicial a constituição das disciplinas acadêmicas de Geografia e História, verificam-se as prescrições curriculares para a formação inicial do professor de Geografia e História

<sup>102</sup> MARIA APARECIDA CEZAR GONÇALVES, nascida em Ponta Grossa, cursou o ensino primário na Escola de Aplicação Da Escola Normal de Ponta Grossa (posteriormente transformada no Instituto de Educação Cezar Prieto Martinez) e, o curso ginasial, no Colégio de Aplicação da FEFCL-PG. No ensino médio, fez a Escola Normal (hoje – Curso de Magistério) no Colégio Sant’Ana, formando-se em 1959. Na FEFCL-PG fez o Curso de Geografia e História e Geografia – bacharelado e o Curso de Didática (1961-1964). Em nível de pós-graduação, fez o Curso de Especialização em História do Brasil, na UFPR (1972) e o Curso de Mestrado em História, na UFPR – 1976-1979, defendendo a dissertação sob o título – “População de Ponta Grossa entre 1823 a 1872”. Como professora atuou em todos os níveis de ensino, na rede pública foi professora primária e secundária, nas instituições escolares responsáveis pela sua formação escolar. Também atuou na rede particular de ensino, como professora de História, no Colégio Sant’Ana. No período de 1968 a 1989 atuou no magistério superior na FEFCL-PG, lecionando as disciplinas – História da Antiguidade e da Idade Média, História Antiga e História Medieval. Foi Chefe do Departamento de História – gestão 1973-1974. Como produção científica, publicou em parceria com uma de suas colegas, os resultados da dissertação de mestrado, no livro, assim referenciado - GONÇALVES, Maria Aparecida Cezar; PINTO, Elizabete Alves. **Ponta Grossa um século de vida** (1823-1923). Ponta Grossa: Kluger, 1983. (Cf. PRÓ REITORIA de recursos humanos, 2009 –f). (Cf. ENTREVISTA em 05/12/2008).



na referida instituição e identifica-se a configuração curricular do projeto o curso em questão, levando-se em consideração a composição do corpo docente dos dois cursos e recuperando, nas memórias docentes, aspectos sobre as cátedras lecionadas – programas das cadeiras, encaminhamentos metodológicos e sistema de avaliação e, ainda, quanto às experiências didáticas realizadas no Colégio de Aplicação.

Quanto ao Corpo Docente do referido curso, salienta-se uma característica histórica marcante, desde a criação da FEFCL-PG, como os ex-alunos foram tornando-se professores formadores no curso responsável pela sua própria formação, o que exerce influência sobre o delineamento do projeto de formação de professores na trajetória histórica do curso.

Como se sabe, a primeira metade do século XX, entre as décadas de 1910 a 1950, foi marcada pela expansão da educação em nível primário<sup>103</sup> e, em nível ginasial, eram poucas as instituições públicas e privadas existentes na Região dos Campos Gerais, destacando-se, na cidade de Ponta Grossa, o Colégio Estadual Regente Feijó e, entre as escolas particulares, a Academia Pontagrossense de Comércio e o Colégio Sant'Ana. Ainda, na cidade de Castro destacava-se o Colégio São José. Dessa forma, justifica-se a dificuldade de acesso da população às instituições escolares de nível secundário. Por isso, o número de professores formados possibilitou a ampliação dos quadros docentes e, com isso, o aumento do número de vagas ofertadas no ensino secundário na região, tanto nas instituições públicas como nas privadas, as quais passaram por ampliação nas décadas seguintes – 1960 e 1970.

Entre os 140 licenciados, 15 professores ingressaram no quadro docente da FEFCL-PG, nos Cursos de Geografia e História, Didática, e nos cursos de licenciatura em História, em Geografia e, no Curso de Pedagogia, um dos licenciados em Geografia e História, prestou concurso para a disciplina de História da Educação<sup>104</sup>. Esse número expressivo de ex-alunos/professores constitui-se um dado relevante quanto à importância do curso em sua trajetória histórica, na formação de professores para os cursos superiores, na própria faculdade. Nessa

---

<sup>103</sup> Conferir Anexo 01 conforme estudos de NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2001.

<sup>104</sup> Professor formado em Geografia e História e Didática, em 1961. “[...] o Governo do estado do Paraná, através da Secretaria de Educação e Cultura, nomeou por Decreto o professor Orlando Cwiertnia, que se submeteu a concurso no ano [...] de 1963, para reger a cadeira de História da Educação, no curso de Pedagogia. (In: Relatório anual 1964. FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1964, p. 36).

constatação, abriu-se a possibilidade de identificar nas representações docentes (e discentes), a caracterização das propostas de formação docente em construção nas "[...] interpretações que acentuam sua distância ou incongruência em relação aos saberes técnicos ou às leis e reformas educativas [...]". (VIDAL, 2005, p. 63).

Por isso, ainda, segundo Vidal,

[...] Em lugar de julgar a instituição escolar e seus sujeitos, cumpre compreender seu funcionamento interno, a operacionalização das práticas escolares, no intercâmbio com a sociedade e a história e no entendimento de que os saberes técnicos e as reformas educativas são eles, também, constituídos no jogo das representações [...] ( 2005, p. 63).

Nesse sentido, buscou-se recuperar, nas memórias docentes, as impressões desses sujeitos, como alunos e professores, os quais são apresentados em ordem cronológica de formação no curso de Geografia e História, mais o curso de Didática, embora nem todos sejam participantes desta pesquisa.

Da primeira turma, dos 21 alunos que concluíram o curso de bacharelado em Geografia e História (1952), 19 fizeram o curso de Didática em 1953 e, desses, 6 ingressaram no corpo docente do curso, o que representa que 30% dos alunos se tornaram professores: Arithozina Moreira (bacharelado, 1952 – Didática, 1961), Eugênio Malanski (1953), Ismênia Pinheiro Machado (1953), Joselfredo Cercal de Oliveira (1953), Neusa de Castro Guimarães (1953), e Olavo Soares (1953). Os dados revelam a carência de professores formadores naquele momento e, ao mesmo tempo, expressam a importância da Instituição na formação de professores, na década de 1950, na região dos Campos Gerais.

Nos anos seguintes, de 1954 a 1965, mais 10 ex-alunos assumem o magistério na área de sua formação: Guízela Veleda Frey Holzmänn (1954), Aída Mansani Lavallo (1957), Luiz Carlos Peixoto, Daniel Albach Tavares (1962), José Herley Stachowiak (1963), João Lubzick (1964), Maria Aparecida Cezar Gonçalves (1964), Hécio de Oliveira Ladeira (1964), José Hyczy Fonseca (1965) e Hilda de Oliveira Ladeira (1965). Entre esses, alguns participam desta pesquisa, trazendo na memória suas impressões sobre o curso de sua formação inicial.

É imprescindível reconhecer a importância atribuída ao Curso de Geografia e História, como um dos primeiros cursos implantados nas Faculdades de Filosofia Brasileiras e, em particular, na FEFCL-PG, e também a relação existente entre o ensino de Geografia e História no ensino secundário, no sistema educacional organizado, em nível federal, nas primeiras décadas do século XX, e sua expansão

entre as décadas de 1940 e 1950; e, portanto, analisar a relação entre a História, como matéria escolar e como disciplina acadêmica, que serão explicitados a seguir.

### 3.1 DE MATÉRIA ESCOLAR À DISCIPLINA ACADÊMICA: A GEOGRAFIA E A HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo Chervel, o termo “disciplina”, como se conhece hoje, é de uso recente, do início do século XX, quando “[...] passa a significar uma matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual [...]”. (1990, p. 179). O autor esclarece que

[...] Face aos ensinos “superiores”, a particularidade das disciplinas escolares consiste em que elas misturam conteúdo cultural e formação do espírito. Seu papel, elas não o exercem senão nas idades da formação, seja ela primária ou secundária. E a delicada mecânica que elas põem em ação não é somente um efeito de exigências do processo de comunicação entre seres humanos. Ela é, sobretudo, parte integrante da “pedagogia” [...]. (CHERVEL, 1990, p. 186).

O autor ressalta o aspecto pedagógico como um componente diferenciador das disciplinas escolares, com encaminhamentos didáticos e abordagens adequadas aos conteúdos, em atendimento às diversas faixas etárias. Ainda ressalta que

[...] Foi a existência das disciplinas que historicamente traçou o limite entre secundário e superior [...] A determinação exata dos limiares carece ainda aqui do estudo histórico. [...] A história dos conteúdos é evidentemente seu componente central, o pivô ao redor do qual se constitui. Mas seu papel é mais amplo. Ele se impõe colocar esses ensinos em relação com as finalidades às quais eles são designados e com resultados concretos que eles produzem. Trata-se então, para ela, de fazer aparecer a estrutura interna da disciplina, a configuração original à qual as finalidades deram origem, cada disciplina dispondo, sobre esse plano, de uma autonomia completa, mesmo se analogias possam se manifestar de uma para a outra. [...] (Ibid., p. 186-187).

Nessa perspectiva, analisa-se a Geografia e História, as quais são valorizadas como disciplinas escolares (CHERVEL, 1990) ou matérias escolares (GOODSON, 1990), na criação dos sistemas públicos de ensino, pelas probabilidades em contribuir na preparação dos “cidadãos” para uma nova conformação social. Assim, ocorreu a relação entre o conhecimento científico, produzido pelas disciplinas acadêmicas ao ensino às massas, como assevera Nunes, com base no estudo sobre as perspectivas filosófica e historiográfica

presentes nos livros didáticos de História, na década de 1950, “[...] preserva-se a divisão social na produção ou elaboração do conhecimento. Assim, os historiadores e pesquisadores produzem a História conhecimento, e o professor a repassa para o aluno [...]” (NUNES, 1996, p. 111-112). Há uma visão hierárquica do conhecimento na valorização da disciplina acadêmica ou “ciência de referência”, e a secundarização da disciplina escolar é reconhecida na história da educação e da educação brasileira, na passagem entre os séculos XIX e XX (BITTENCOURT, 2004, p. 36).

Essa questão é analisada por Goodson na constituição do campo da Geografia, a qual surge como matéria escolar, em suas noções elementares. O autor afirma que a Geografia “[...] estava emergindo das dores iniciais do parto, quando parecia ser apenas um pouco mais que uma monótona coleção de fatos e cifras geográficas [...]”, e começou a atrair professores especialistas não diplomados, cujas contribuições vieram a ampliar “[...] a demanda de uma Geografia acadêmica, a ser ensinada nas universidades [...] gerada na própria escola” (GODSON, 1990, p. 237). Surge, então, a necessidade de formar professores de Geografia e, assim, a matéria ou disciplina escolar foi sofrendo mudanças, para viabilizar o ensino de caráter pragmático, no qual os conhecimentos geográficos ensinados fossem úteis aos alunos.

Nesse processo, argumentos mais acadêmicos foram acrescentados à Geografia Escolar, conduzindo à criação da disciplina acadêmica de Geografia, que como matéria escolar no início do século XX, segundo Garnet tinha como principal objetivo “[...] desenvolver, como no caso da história, uma atitude de espírito e um modo de pensamento característico da matéria [...]”. (apud: GOODSON, 1990, p. 240). Portanto, as matérias escolares Geografia e História possuem características próprias e próximas com relação ao objetivo de seu ensino, e o que ocorreu com a Geografia deu-se também com a História acadêmica, que teve, na base de sua organização, a matéria/disciplina escolar, como afirma Bittencourt

O historiador francês Henri Moniot, ao debruçar-se sobre a História enquanto disciplina escolar, pondera sobre suas especificidades e conclui que seu ensino, no fim do século XIX, assegurou a existência da História universitária. A divisão da História em grandes períodos - Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea -, criada para organizar os estudos históricos escolares, acabou por definir as divisões das “cadeiras” ou disciplinas históricas universitárias, assim como as especialidades dos historiadores em seus campos de pesquisa. (2004, p. 48).

Dessa forma, percebe-se a Geografia e a História como disciplinas escolares que exerceram um papel fundamental no estabelecimento do estatuto de cientificidade das disciplinas-mães, como salienta Goodson,

Longe de serem derivadas de disciplinas acadêmicas, muitas matérias escolares precedem cronologicamente suas disciplinas-mães: nessas circunstâncias a matéria escolar em desenvolvimento realmente causa a criação de uma base universitária para “disciplina” de forma que professores secundários das matérias escolares possam ser treinados. (1990, p. 235):

Nesse sentido, se reconhece que, no contexto de expansão do sistema educacional, em nível secundário, ampliou-se a demanda de professores com formação em nível superior. Com base na visão de Goodson sobre o treinamento dos professores, pode-se compreender a desvalorização do curso, comenta a professora Maria Aparecida, em depoimento que abre este capítulo, pois, pela falta de embasamento científico dos conteúdos históricos e geográficos, o curso era comparado aos cursos rápidos de culinária, nos quais os professores eram treinados para lecionar, neste caso Geografia e História, como matérias de ensino. Isso se corrobora no reconhecimento do papel cívico atribuído ao ensino dessas duas disciplinas, na organização dos sistemas educacionais nacionais europeus, entre os séculos XIX e XX., o que é asseverado por Moraes,

Há necessidade da criação de um Sistema Público Nacional de Educação como forma de garantir a ordem e o progresso, lema republicano. [...] é conveniente para o Estado facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender a ler, escrever, contar e rudimentos de geometria, pois terá um povo ordeiro, obediente aos seus superiores e não tão frágeis às superstições e ilusões que levam à desordem [...] (1991, p. 166).

Assim, por meio de um sistema educacional centralizado, utilizou-se dos conhecimentos geográficos, nos currículos e programas oficiais, do ensino de Geografia, visando à “[...] construção simbólica de novos laços de coesão social legitimadores da forma estatal de dominação política [...] [e] consolidação do Estado nacional”. (Ibid. p. 166). A questão é também reconhecida na disciplina de História, na relação entre o nível acadêmico e o escolar, conforme assevera Martins:

Considerando, porém, que a escola, a partir do século XIX, passou a demandar mais conhecimentos, atribuir novas finalidades àquele ensino, assim como a requisitar maior produção de materiais didáticos [...] além de promover reformas curriculares, é possível pensar que a relação entre os

saber acadêmico e saber escolar não ocorreu em uma única direção [...]. (2002, p. 39-40).

Ainda, ressaltando como se deu essa influência na dupla direção entre o conhecimento histórico produzido na academia e as exigências advindas das características da disciplina escolar, Martins ratifica que

[...] a consolidação da História como disciplina escolar no século XIX mostra que ela, ao tornar-se ensinável, corroborou as finalidades nacionalistas para o que a educação escolar fora considerada fundamental, no caso francês. Isso nos possibilita compreender um pouco a relação entre ensino e o Estado que o normatizava [...]. A situação francesa na definição do *status* das disciplinas acadêmica e escolar tornou-se referência para o caso brasileiro, não somente porque fornece indícios sobre as diferenças que ambas possuem, mas também pelos conhecimentos históricos produzidos na França tornarem-se os mais influentes na organização do ensino de História no Brasil (Ibid., p. 39-40).

A influência francesa é evidente na elaboração das propostas curriculares para o ensino secundário (MARTINS, M. do C. 2002), nos programas de História organizados pelos professores catedráticos do Colégio D. Pedro II (1834) e associados ao Instituto Geográfico e Histórico Brasileiro – IHGB (1838), cuja produção historiográfica tinha base na história científica de August Comte, a qual, para Faustino e Gasparin:

[...] Essa concepção de história se fez presente no Brasil a partir de meados da segunda metade do século XIX. Um dos símbolos tradicionais mais importantes da História do Brasil vem marcado pela concepção positivista de história: a bandeira brasileira exibe a divisa ordem e progresso, idealizada por Benjamin Constant e defendida por outros importantes positivistas brasileiros. O positivismo tornou-se no Brasil, como em outros países, um movimento político organizado e seus temas foram bastante divulgados [...] muitas das concepções de história existentes são influenciadas pelas idéias positivistas.

Leopold von Ranke [...] Seu pensamento caracterizou-se pela busca da objetividade e da aplicação do método histórico na investigação dos fenômenos sociais. A chamada história científica, divulgada por Ranke, tinha como bases principais a neutralidade científica, a objetividade e a fidelidade aos documentos [...] (2001, p. 161-162).

Na concepção filosófica de Comte, inspirada na Escola Histórica Alemã Rankeana, na defesa da “pretensa” neutralidade e objetividade científica, fundamenta-se a Escola Histórica Metódica na França, que para Burke identifica-se com o

[...] “Paradigma Tradicional como ‘história rankeana’, conforme o grande historiador alemão Leopold von Ranke (1795-1886), embora este estivesse menos limitado por ele que seus seguidores [...]”. Poderíamos chamar este

paradigma de a visão do senso comum da história, não para enaltecê-lo, mas para assinalar que ele tem sido - com muita frequência – considerado a maneira de se fazer história [...] De acordo com o paradigma tradicional, a história diz respeito essencialmente à política [...] narrativa dos acontecimentos [...] história tradicional oferece uma visão de cima [...] baseada em documentos [...] a história é objetiva [...]. (1991, p. 10-15)

Essas concepções historiográficas, de influência francesa, permaneceram na elaboração dos programas e métodos para o ensino de História, na centralização do sistema educacional, pelo MES (1930). Assim, os conteúdos de ensino abrangiam a História Geral, do Brasil e da América, na perspectiva da História da Civilização, pois nesse momento a formação da nacionalidade e identidade nacional brasileira esteve presente na produção intelectual do país, e era vista como uma responsabilidade do Estado, como afirma Abud:

[...] Os programas de ensino de História continham elementos fundamentais para a formação que se pretendia dar ao educando, no sentido de levá-lo à compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, base do patriotismo. Nessa perspectiva, o ensino de História seria um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional, pois traria à luz o passado de todos os brasileiros, e teria '[...] o alto intuito de fortalecer cada vez mais o espírito de brasilidade, isto é, a formação da alma e do caráter nacional' [...]. (BITTENCOURT, 1997, p. 34).

Dessa forma, investiu-se na formação do caráter nacional sob a luz do passado. Por isso, nos programas escolares, os estudos de História foram periodizados de acordo com as épocas consagradas pela historiografia clássica, seguindo a linha do IHGB, que considerava a História como a genealogia da nação (BITTENCOURT, 1997, p.36). Nesse sentido, Citron analisa o papel do ensino de História e a formação de professores na França nas primeiras décadas do século XIX.

[...] Para os universitários que a constituíram em disciplina acadêmica, para os professores que a ensinam, a história é a face do passado codificada por uma historiografia escolar de que os manuais fixam as convenções. Capítulos e subcapítulos delimitam as articulações e as referências de um saber em forma de cronologia. Michelet [...] desempenhou um papel na fixação dessa periodização, que se tornará 'a história' tal como deve ser ensinada [...] a história em fatias de estudo para a sucessão das aulas: história sagrada; Egito e Grécia; Roma; Baixo Império e Alta-Idade Média; Tempos Modernos. Michelet [...] publica, em 1825, um quadro cronológico da história moderna [...] Por outro lado, o olhar europocêntrico atribui ao processo histórico o seu sentido [...] A história moderna é definida como um período em que 'a Europa tende a submeter e a civilizar o resto do mundo' em que 'os povos ocidentais conduzem a civilização e a levam às nações mais afastadas'. [...]

Deste modo se enforma a história dos professores de história [...] A institucionalização dessa cronologia através de um programa oficial [...] fixou desde o primeiro quartel do século XIX a grelha da historiografia do ensino secundário. Deste modo se modelizou e cristalizou uma representação do passado que se adquire nos bancos dos liceus ou do colégio e que se tornou subjacente à definição da história na universidade republicana. Essa historiografia amalgama as configurações do passado. A história cultural moldada no programa [escolar] é a memória cultural da elite e da memória dos Estados. Nessa historiografia, o tempo [...] da concepção grega: tempo curto, factual, da guerra, tempo da Cidade e dos Estados [...] (CITRON, 1990, p. 74).

Tais concepções embasam as propostas pedagógicas para o ensino de História e os cursos superiores de formação de professores de História e Geografia, para atuar no ensino secundário, demonstrando a reciprocidade existente entre o embasamento das disciplinas em nível acadêmico e das matérias de ensino no sistema de educação nacional, unificado em todos os níveis de ensino. Isso se ratifica na prática docente do professor Aguiar, ao comentar sobre a indicação de referências bibliográficas sobre os conteúdos, aos alunos, na disciplina de Didática Especial de Geografia e História:

*Ah, sim! Como professor, indicava os textos para os alunos lerem, de minha bibliografia pessoal. Eu recebia a revista IBHG, com dados, com planos modelos de aula [...]. Depois, recebia o anuário com dados atuais. Eu recebia e lia tudo [...] [Entrevista em 07/08/2008].*

O depoimento mostra a visão atualizada do professor em relação à produção científica brasileira e as orientações para o ensino superior, de acordo com IHGB, o que se confirma nas afirmações de Baldin:

[...] Para atender às necessidades da escola secundária e também visando à produção do alto saber intelectualizado, criou-se [...] a Faculdade de Filosofia de São Paulo [...] que abrangia o campo da educação, das Ciências e das Letras. No campo das Ciências, a História, juntamente com a Filosofia, a Sociologia e a Geografia tornaram-se os cursos mais procurados.

O curso de História, que passou a oferecer um desmembramento em vários ramos de opções, apresentava diversificados campos de estudos. As orientações teóricas que embasavam os programas deste leque de disciplinas, na verdade, eram fundamentadas numa única corrente filosófica: o positivismo. Esta filosofia e suas vertentes [...] que tanta influência exerceram e ainda exercem no ensino da História nas Universidades Brasileiras, estabeleceram marcas profundas na nossa historiografia e no modo de pensar e ensinar História nas Universidades e/ou Faculdades Isoladas [Particulares e/ou Oficiais].

Considerando-se que os professores e também os historiadores do período ora em estudo [década de 30] formavam-se sob a influência dessas filosofias, compreende-se que suas produções e a forma como transmitiam



os seus conhecimentos possam ser espelhos do embasamento teórico-filosófico que os orientou. (1989, p. 52-53).

Assim, do início do século XIX, na França, ao início do século XX, no Brasil, sob a influência da cultura francesa, se confirmam os pressupostos filosóficos e historiográficos presentes na relação existente entre as matérias escolares e as disciplinas acadêmicas de Geografia e História. Por isso, se propõe uma análise das cátedras ministradas no curso de Geografia e História da FEFCL-PG, na perspectiva de análise proposta por Julia (2001). Por isso, nesta investigação sobre a formação do professor de História toma-se o espaço específico – a Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa, os cursos de ensino superior de Geografia e História, o Curso de Didática, e Licenciatura em História, em suas devidas durações, ( graus e níveis ou séries) para nesses analisar o funcionamento interno das propostas curriculares, nas práticas de ensino dos professores formadores, no período de 1950 a 1970. Conglomera-se esses elementos elencados por Julia, às proposições para o estudo das disciplinas escolares de Goodson, quando afirma:

[...] As futuras direções para o estudo das disciplinas escolares e do currículo exigirão o emprego de um método mais amplo. [...] Esse trabalho terá que passar por um exame concreto das relações entre o conteúdo e a forma da disciplina escolar, assim como temas relacionados com a prática e o processo escolar. (1998, p.106).

Assume-se um posicionamento de análise em direção às relações existentes entre conteúdo e forma, nas propostas curriculares do Curso de Geografia e História na FEFCL-PG, levando-se em conta, também, mudanças sofridas pela disciplina de História no contexto dos meados do século XX, na educação brasileira.

[...] Nos anos seguintes à 2ª Guerra Mundial [...] as propostas curriculares de História debatiam-se entre os pressupostos econômicos a serem introduzidos no ensino, em detrimento de uma História Política [...]. Naquele momento da história da disciplina, divulgava-se uma concepção de saber escolar pautada no caráter de formação científica. A criação dos cursos superiores para a formação de professores de História começou a evidenciar a organização mais profissional de especialistas e afetou as “matérias escolares”, conferindo-lhes um status acadêmico. Para a História ensinada, a formação intelectual dos alunos passou a integrar os objetivos das propostas curriculares, independentemente dos conteúdos selecionados. (BITTENCOURT, in: BARRETO, 2000, p. 131).

Nessa relação entre a História – disciplina acadêmica e matéria escolar, em seus pressupostos teórico-metodológicos, se reconhece como uma especificidade dos cursos oferecidos pelas Faculdades de Filosofia, no Brasil, nos meados do

século XX, os objetivos pragmáticos, na formação de professores para atender às demandas educacionais e os interesses político-econômicos. O que se confirma no estudo feito por Campos, quanto ao modelo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná – FFCL-PR (1938), é a afirmação de que a instituição foi criada “[...] como principal mecanismo de sistematização dos diferentes saberes estabelecidos pelas áreas científicas [...], cujo modelo universitário [...] priorizou o conhecimento científico em detrimento do saber especulativo [...]”. (CAMPOS, 2008, p. 159).

Assim, situando-se quanto aos seguintes aspectos: contexto educacional, modelo universitário implantado, caráter pragmático dos cursos de formação de professores nas faculdades de filosofia, os pressupostos teórico-metodológicos norteadores da disciplina História, e as peculiaridades regionais de criação da Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa, lança-se uma perspectiva de análise do projeto do curso de formação de professores de Geografia e História, tentando identificar suas especificidades próprias.

### 3.2 PRESCRIÇÕES CURRICULARES PARA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA – FEFCL-PG

Na proposta curricular de formação de professores de Geografia e História na FEFCL-PG, no contexto educacional da década de 1950, retoma-se a legislação nacional, das décadas de 1930 e 1940, quando se constituiu o “modelo oficial de formação inicial de professores”, o chamado esquema 3 + 1, já apresentado no capítulo anterior deste trabalho. Modelo segundo o qual os cursos de licenciaturas, composto por um curso de bacharelado, com três anos de duração, desenvolvido num currículo seriado, acrescentado do Curso de Didática. Essa legislação se concretizou nas instituições criadas a partir da década de 1940 e nas reformulações curriculares dos cursos já existentes na FFCL-USP e da antiga FNFi-UDF, incorporada à Universidade do Brasil. Destaca-se aqui a experiência da Faculdade de Filosofia da USP (1934) e as alterações curriculares realizadas nos anos 1940.

Entre os primeiros cursos criados na FFCL-USP, esteve o Curso de Geografia e História, como a primeira proposta curricular para a formação de professores nessas áreas. Conforme afirma Roiz, “Em 1934 ainda não estava tão

nítida a forma como iria funcionar o curso de Geografia e História. A estrutura curricular estava organizada em três anos.” (2007, p. 73). (Cf. Anexo 4) e, na nomenclatura e distribuição das disciplinas de conteúdos históricos e geográficos, nas três séries do curso, evidenciam a priorização do ensino universitário, independente da pesquisa, a qual era prevista como um dos objetivos das Faculdades de Filosofia.

Também a partir dessa nomenclatura, é possível inferir-se que os pressupostos filosóficos e historiográficos da proposta do Curso estavam em concordância com a linha da produção historiográfica IHGB, assumindo características da cientificidade positiva de Comte e a neutralidade científica de Rank (Alemanha), expressas na historiografia francesa, pela Escola Metódica (França), como uma história nacionalista.

Reconhece-se que o eixo norteador dessa proposta é a História da Civilização, ou seja, da sociedade ocidental, numa perspectiva evolutiva de desenvolvimento das nações europeias, a qual é articulada com a Geografia da Civilização, compondo uma disciplina que abre a grade curricular, nos três anos do curso. O enfoque nacionalista nota-se na valorização da formação do povo brasileiro – na disciplina “Etnologia Brasileira e noções da língua tupi-guarani”, cuja denominação dá indícios de uma valorização do elemento indígena na formação da sociedade brasileira, que, em estágios evolutivos, rumaria para a integração à civilização.

Ainda, a introdução da disciplina de História da América, no segundo ano, denota a crescente influência político-econômica dos Estados Unidos da América (EUA) sobre os países do continente, a partir do pós-guerra (1914 -1918), com a ascensão norte-americana no cenário internacional. Entre as décadas de 1930 e 1950, essa primeira proposta curricular do Curso de Geografia e História da FFCL-USP sofreu alterações. Com o Decreto-Lei Federal nº 1.190, de 1939, que deu uma organização efetiva à FNFi-UB, como parâmetro nacional, o Curso de Geografia e História da FFCL-USP foi adequado a esse padrão organizacional, promovendo

[...] o desdobramento das cadeiras de ‘Geografia’ e ‘História da Civilização’, que passavam a serem dispostas em duas cadeiras cada: Geografia Humana e Geografia Física, de um lado, e História da Civilização Antiga e Medieval e História da Civilização Moderna e Contemporânea, de outro. [...] (ROIZ, 2007, p. 81).

Nota-se, como afirma Roiz, que a proposta curricular da FNFi-UB, apresentou alguns avanços em relação à primeira proposta do Curso da FFCL/USP, com o desdobramento das disciplinas de História e Geografia, na organização curricular do Curso (Cf. Anexo 5), alteração que se efetivou em 1942. Percebem-se mudanças relativas à distribuição das disciplinas de conteúdo histórico, nos três anos do curso, com a inserção da proposta do Curso de Didática, como quarto ano do curso de formação de professores de Geografia e História, atendendo ao primeiro modelo dos cursos de licenciaturas, no Brasil (Esquema 3 + 1).

Analisando-se a grade curricular do Curso de Geografia e História da FFCL-PR (1939) (Cf. Anexo 6), constatou-se que a organização<sup>105</sup> estava em conformidade com o Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, portanto de acordo com as prescrições da FNFi-UB e com as alterações feitas no curso da FFCL-USP. A estruturação das grades curriculares do Curso de Formação de Professores de Geografia e História, da FFCL-USP e da UFPR, em atendimento à legislação federal, evidencia a concepção historiográfica baseada na história evolutiva da sociedade ocidental. Perspectiva histórica presente na disciplina escolar de História, na década de 1930, como afirma Abud (1993), no estudo feito sobre o ensino de história como fator de coesão nacional, analisando os programas de História elaborados pelo MES (1991).

[...] os programas distribuíam a disciplina dividida pela periodização clássica, quanto à “História da Civilização”, e procuravam dar tratamento metodológico semelhante à História da América e do Brasil, separando-as por períodos que se pretendiam equivalentes aos da História européia. Isto foi feito com o propósito de “estabelecer uma estreita vinculação entre o estudo do passado nacional e americano com o passado europeu” [...]. (ABUD, 1993, p. 170).

Nesse estudo, é corroborada a relação existente entre História – disciplina acadêmica e História – disciplina escolar (GOODSON, 1990), pois os programas de ensino de História elaborados pelo MES, em 1931, possuíam a mesma organização

<sup>105</sup> No levantamento de dados da UFPR, utilizou-se o período de 1950-1952, por esse coincidir com a implantação do Curso de Geografia e História, na FEFCL-PG. Conforme os registros encontrados no Arquivo Permanente do Setor de Ciências Humanas, da UFPR, onde foram pesquisados os diários de classe, organizados em caixas por período, dos quais se pode extrair os dados aqui analisados. Buscou-se também junto à Coordenação do Curso de História da mesma instituição, assim como também, junto à Coordenação do Curso de Geografia- Centro Politécnico. Nova busca foi realizada junto ao Setor de Educação, com referência aos dados do Curso de Didática, cujas informações foram de que somente a partir da década de 1970, a documentação é arquivada pelo Setor. Ainda buscou-se junto ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino – DETPEN-UFPR, no qual não há nenhum arquivo relativo à década de 1950.

curricular proposta para o curso de Geografia e História na FFCL-USP, em 1934, e na FNFi-UB, em 1939. Essa vinculação entre os dois níveis de ensino apresenta indícios de que o conhecimento escolar constituiu-se apenas na transposição do conhecimento acadêmico para o ensino (CHEVALLARD, 1991). Tomando-se por base esses aspectos da trajetória da organização curricular dos cursos de formação de professores de Geografia e História, analisa-se a proposta de Formação de professores de Geografia e História na FEFCL-PG, no seu contexto de criação, no início da década de 1950.

### 3.2.1 Identificação da proposta curricular

Conforme legislação nacional, para as faculdades de Filosofia, foi previsto, no Decreto-lei nº 1.190, de 4/4/1939, no Capítulo III – Da organização dos cursos ordinários, na seção VI, do Curso de Geografia e História, e na seção XII, do Curso de Didática:

#### SECCÃO VI

##### *Do Curso de Geografia e História*

Art. 14. O Curso de Geografia e História será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

##### Primeira série

1. Geografia física
2. Geografia humana
3. Antropologia
4. História da antiguidade e da idade média

##### Segunda série

1. Geografia física
2. Geografia humana
3. História moderna
4. História do Brasil
5. Etnografia

##### Terceira série

1. Geografia do Brasil
2. História contemporânea
3. História do Brasil
4. História da América
5. Etnografia do Brasil[...]

#### SECCÃO XII

##### *Do Curso de Didática*

Art. 20. O Curso de Didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

1. Didática geral
2. Didática especial
3. Psicologia educacional
4. Administração escolar
5. Fundamentos biológicos da educação
6. Fundamentos sociológicos da educação. [...]

(BRASIL, 1939).

No cumprimento à legislação, foi previsto no Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, no Artigo 23, sobre as atribuições do Conselho Universitário, os seguintes itens: [...] IV, elaborar o regimento interno do Conselho e da Universidade; V, aprovar os regimentos internos para cada um dos institutos universitários, pelos respectivos Conselhos técnico-administrativos [...]" (BRASIL, 1931).

Nesse regimento interno, atendendo à legislação nacional, consta, no Capítulo III – Da organização dos cursos ordinários, Seção IV – Do curso de Geografia e História:

Artigo 14º - O Curso de Geografia e História será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

- 1 – Geografia física
- 2 – Geografia humana
- 3 – Antropologia
- 4 – História da antiguidade e da idade média

Segunda série

- 1 – Geografia física
- 2 – Geografia humana
- 3 – História moderna
- 4 – História do Brasil
- 5 – Etnografia

Terceira série

- 1 – Geografia do Brasil
- 2 – História contemporânea
- 3 – História do Brasil
- 4 – História da América
- 5 – Etnografia do Brasil [...]

Seção XII  
Do Curso de Didática

Artigo 20º - O Curso de Didática será de uma não e terá as seguintes disciplinas:

- 1 – Didática geral

- 2 – Didática especial
- 3 – Psicologia educacional
- 4 – Administração escolar
- 5 – Fundamentos biológicos da educação
- 6 – Fundamentos sociológicos da educação [...]

(Regimento Interno 1951. FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1951 (a), p. 5)

Na proposição para a formação de professores de Geografia e História, na FEFCL-PG, se reconhece a similitude com a legislação nacional. Assim, confirma-se que a proposta previa o ensino de conteúdos históricos, nas concepções teórico-metodológicas, do paradigma tradicional, sob a influência da história francesa, aos quais seriam acrescentados os conhecimentos pedagógicos e de cunho teórico-prático, no Curso de Didática<sup>106</sup>, como o previsto por lei, conforme demonstra o Quadro 4, a seguir:

CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA FEFCL-PG– 1950 -1952			
BACHARELADO			DIDÁTICA
1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	1 ANO
Geografia Física 78 h/a	Geografia Física 79 h/a	Geografia do Brasil 83 h/a	Didática Geral 108 h/a
Geografia Humana 78 h/a	Geografia Humana 79 h/a	História Contemporânea 80 h/a	Didática Especial de Geografia e História 36 h/a
Antropologia 81 h/a	História Moderna 78h/a	História do Brasil 82 h/a	Psicologia Educacional 108 h/a
História da Antiguidade e da Idade Média 80 h/a	História do Brasil 81 h/a	História da América 79 h/a	Administração Escolar 72 h/a
	Etnografia 82 h/a	Etnografia do Brasil 82 h/a	Fundamentos Biológicos da Educação 36 h/a
			Fundamentos Sociológicos da Educação

<sup>106</sup>O curso de Didática era composto por seis disciplinas. Os cursos de graduação, todos com uma seriação de três anos, formavam bacharéis, conforme previa a legislação. Neste caso, para habilitar-se como professor, o candidato deveria cursar os três anos do curso e mais um ano do curso de Didática. Essa estrutura de curso ficou conhecida como “esquema 3+1”, bacharelado e licenciatura em quatro anos, dando a devida licença ao professor para lecionar em escolas secundárias e no curso normal. Essa norma instituída se confirma pelo seguinte artigo: “Art. 49 – Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado”. Dessa forma, vemos uma diferença no conceito de “licenciado”. (FERREIRA, 2009, s.p.).

						36 h/a	
Carga Horária Total	367h/a	Carga Horária Total	399h/a	Carga Horária Total	436 h/a	Carga Horária Total	396 h/a

QUADRO 4 – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA FEFCL-PG – 1ª TURMA – 1950 a 1952

FONTE: Relatório de reconhecimento do curso de didática. Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (1955)

O curso de bacharelado em Geografia e História tinha duração de três anos; carga horária total de 1.200 horas<sup>107</sup>; seriação das disciplinas de conteúdo geográfico e histórico, com distribuição equitativa da carga horária por disciplina e por área, sendo atribuída, na primeira e segunda séries do curso, 50% das aulas para cada área.

Na área de Geografia, eram divididas aproximadamente 200 h/a entre a Geografia Física e Geografia Humana. E na área de História, 200 h/a eram divididas entre as disciplinas de Antropologia e História da Antiguidade e da Idade Média. Da mesma forma, verifica-se, na segunda série do curso, a distribuição equitativa entre as disciplinas Geografia Física e Geografia Humana, e História Moderna e História do Brasil. No terceiro e último anos, percebe-se o direcionamento do curso para a área de História, com quatro disciplinas: História Contemporânea, História da América, História do Brasil e Etnografia do Brasil, em prejuízo da área de Geografia, à qual era atribuída a carga-horária de apenas uma disciplina – Geografia do Brasil, com 80 horas.

Essa proposta inicial vigorou no período de 1950 a 1965, sofrendo apenas uma mudança, em atendimento à legislação federal: a implantação da disciplina de Etnografia Brasileira e Língua Tupi. Para efetivação desse processo, o Conselho Técnico-Administrativo (CTA) da FEFCL-PG fez uma consulta ao Diretor do Ensino Superior – MEC, em correspondência datada de 19/3/1955, cujo teor é apresentado a seguir:

Havendo em 3 de setembro de 1954 sido sancionada, pelo senhor Presidente da República, a lei federal nº 2.311, criadora da Cadeira de Etnografia Brasileira e Língua Tupi, em todas as Faculdades do País, o Conselho Técnico-Administrativo, em reunião extraordinária de 7/1/1955, tomou conhecimento da criação da cadeira de Etnografia Brasileira, manifestando-se favoravelmente ao funcionamento, no presente ano letivo, da citada cadeira e indicando o professor desta Faculdade e conhecedor da

<sup>107</sup> Essa carga-horária do curso é resultado da somatória feita, pelo número de aulas dadas, registradas nos boletins de frequência, tomando-se por base o período de-1950-1952, pois esse dado não foi encontrado na documentação consultada.



Língua Tupi, o senhor Faris A. S. Michaelle. Posteriormente, em sessão do dia 2 de março de 1955, a Congregação aprovou a indicação do professor, o funcionamento da cadeira, bem como a indicação do professor Faris.

Acontecendo, porem [sic] que, de acordo com o Regimento Interno da Faculdade Nacional de Filosofia e de conformidade com o Regimento Interno da Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa, a cadeira de Etnografia do Brasil e Antropologia, antes que fosse sancionada a lei de 3 setembro ultimo [sic] e acima citada, vinha sendo lecionada por um só professor e distribuído pelas séries três do curso de Geografia e História da seguinte forma: 1ª série Antropologia; 2ª Série Etnografia; 3ª série Etnografia do Brasil.

Com a instituição da cadeira de Etnografia Brasileira e Língua Tupi, não se sabe ao certo quem deve lecionar Etnografia Brasileira na 3ª série do Curso de Geografia e História; daí vem o por que [sic] da presente consulta.

Como Diretor da Faculdade, venho a Diretoria do Ensino Superior solicitar se digne responder ao que se segue: Etnografia Brasileira, devem-na lecionar o professor de Antropologia e Etnografia ou o professor de Etnografia Brasileira e Língua Tupi; a quem dos dois professores cabe o lecionar Etnografia Brasileira. Aguardando para dentro em breve a resposta à consulta ora estabelecida e, desde já, muito grato pela gentileza prestada a esta Faculdade, apresento ao eminente Diretor do Ensino Superior os meus respeitosos cumprimentos.[...] ( MEC expedidas. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1951-1971).

Observe-se que houve a condução legal do processo para promover as alterações da referida disciplina, e da aprovação da proposta pelo CTA e pela Congregação da FEFCL-PG, com a indicação do professor Faris Antonio S. Michaeli<sup>108</sup>, docente que, até o ano 1952, ministrava no Curso de Geografia e História as disciplinas de Antropologia e Etnografia. Entretanto, em 1953 passou a integrar o quadro de professores do Curso de Letras Neolatinas (Relatório do reconhecimento do curso de didática. FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1955), devido às adequações feitas no corpo docente da Faculdade.

<sup>108</sup> FARIS ANTONIO SALOMÃO MICHAELLE (1927-1977) é considerado um cientista autêntico, filósofo poliglota, notável antropólogo e etnólogo e extraordinário ensaísta. Desenvolveu muitas atividades, no decorrer de sua vida, ligadas a cultura. Foi considerado um paradigma da cultura princesina [ou seja, ponta-grossense]. Faris Michaelle fez parte da primeira turma de alunos do Colégio Regente Feijó, em 1927- 1930. Em nível superior tornou-se bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais na Faculdade de Direito da Universidade do Paraná (1936) e, em 1938 começou a lecionar no Ginásio Regente Feijó, ministrando aulas de Português e Inglês. Em sua atuação na FEFCL-PG, destaca-se, entre outras contribuições, em 1950 a sua integração na Congregação da Faculdade de Filosofia, na qual lecionou Antropologia, Etnografia, Etnografia do Brasil, Língua e Literatura Espanhola, Língua Portuguesa, Literaturas Hispano- Americanas e Língua Inglesa na Faculdade de Filosofia (1950 a 1971). E, nas mudanças de acordo com a LDBEN 4024/61 foi o primeiro chefe do Departamento de Letras da Faculdade de Filosofia (1963-1966). Ainda, empresta seu nome a uma das cadeiras da Academia de Letras dos Campos Gerais e ao Centro de Cultura, denominado Faris Michaelle. (In: BIBLIOTECA Central da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em < <http://www.uepg.br/bicen/faris.htm>> Acesso em 31/03/2009).

O professor responsável pelas cadeiras de Antropologia e Etnografia, no curso de Geografia e História, era o professor Badi Nasser, com formação em Medicina, porém sem ter conhecimentos para assumir tal cadeira, o que justifica a solicitação de orientações junto à DESu sobre qual docente deveria assumir a nova cadeira. Na leitura do texto, tem-se a impressão de que os esforços por parte da direção da Faculdade estavam voltados para que não se melindrar os professores e, por isso, atribuiu-se tal decisão à instância superior. Ou seja, não se apresentavam dúvidas quanto à proposta em si, mas somente com as questões políticas envolvidas no processo.

Na sequência das correspondências enviadas, encontra-se uma carta de resposta ao telegrama enviado pelo MEC/DESu, do qual não há nenhum registro, datada de 29/3/1955, em que se apontam as soluções dadas à questão:

ASSUNTO: Resposta ao telegrama.

Atendendo ao telegrama expedido em 23/3/955 [sic] a esta Faculdade em que se solicitam informações a respeito da cadeira de Etnografia do Brasil e Língua Tupi Guarani, cumpre-me informar que a cadeira de Tupi foi colocada na 3ª série do curso de Geografia e História, série em que é lecionada a Etnografia do Brasil atualmente; informo mais que são três aulas semanais as de Língua Tupi Guarani já lecionadas pelo professor Dr. Faris A. S. Michaele que elaborou o seguinte programa apreciado pelo Conselho Técnico-Administrativo e aprovado pela Congregação [...] (MEC expedidas 1951-1971. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1951-1971).

Nos relatórios semestrais elaborados para o MEC, a partir de 1955, verifica-se a manutenção da mesma nomenclatura – Etnografia do Brasil –, mas confere-se que os programas anuais apresentados até o ano de 1964 [última turma do curso de Geografia e História] contempla os assuntos acrescentados. (FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1964).

Após a conclusão do curso de bacharelado, como opção, o profissional formado poderia fazer o Curso de Didática, cujo objetivo era proporcionar uma preparação didática do professor. Na FEFCL-PG, esse curso entrou em funcionamento pela aprovação do Parecer nº 348 da Comissão de Ensino Superior da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, do dia 10/11/1952.

Assunto: Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, Paraná – Autorização para funcionamento do Curso de Didática (Processo nº 62 511/52).

[...] O Governo do Paraná, na forma da lei, requer autorização para instalar o curso de Didática.

[...]

A necessidade do curso é decorrente da própria existência dos cursos de Bacharelado da Faculdade, uma vez que só terão integração profissional os bacharéis que realizarem o curso de Didática. (Relatório 2º semestre. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1952- b)

Assim, mediante aprovação estadual e solicitação junto ao MEC, no ano de 1953, como ressalta o texto, decorrente da própria existência dos cursos de bacharelado, a afirmação denota a criação das faculdades de Filosofia como um arranjo à estrutura dos cursos de bacharelado, no que se justifica a formação pedagógica como um apêndice desses cursos.

O Curso de Didática, desarticulado das disciplinas de conteúdo específico, compreendia uma parte de fundamentação pedagógica, distribuída em cinco disciplinas, e uma parte de Didática Geral, complementada pela Didática Especial para as áreas contempladas nos cursos de bacharelado da FEFCL-PG. Com a duração de um ano e carga-horária total de 400 horas, o curso compreendia quatro disciplinas consideradas de formação pedagógica – Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação. A essas disciplinas era atribuída mais de 60% da carga-horária total do curso, e 40%, o que equivale a aproximadamente 150 h/a, era para a formação didática, prevista na forma teórica – na disciplina de Didática Geral, com 36 h/a reservadas para a aplicação dos conhecimentos didáticos, às especificidades das áreas de Geografia e História.

Enquanto currículo prescrito, se reconhece que a proposta de formação de professores de Geografia e História, da FEFCL-PG, foi uma proposta atual à sua época, o que se evidencia nos dados indicadores das concepções historiográficas e educacionais. Quanto à concepção historiográfica, nota-se, na denominação e apresentação sequencial dos conteúdos históricos, nas disciplinas dispostas nas três séries do curso de bacharelado, a indicação de uma concepção positivista da História, baseada na Escola Metódica, com a valorização de fatos estanques, pinçados do processo histórico, objetivando enfatizar a genealogia da nação.

Essa concepção que orientava as propostas curriculares do ensino secundário desde o início do século XIX, no Colégio D. Pedro II, presente na produção historiográfica brasileira, vinha nortear as propostas curriculares dos cursos de formação de professores para o ensino secundário. Dessa forma, ratifica-

se o caráter pragmático do Curso de Geografia e História, colocando em correspondência os conteúdos aprendidos em nível superior e os ensinados no ensino secundário.

Quanto às concepções educacionais, é perceptível, na proposta do Curso de Didática, a concepção de renovação pedagógica, que atendia ao ideário escolanovista, o que se nota na fundamentação da formação pedagógica do professor com relação ao reconhecimento dos alunos, vistos como sujeitos da educação nos aspectos psicológicos, biológicos e sociológicos, no processo de ensino-aprendizagem. Ainda, a questão da formação do professor no aspecto da prática<sup>109</sup>, como afirma Bittencourt,

[...] as propostas de renovação dos métodos concentravam-se mais em desenvolver “técnicas de ensino” que se utilizassem de vários materiais e recursos didáticos, como leituras diversas de livros didáticos, textos históricos originais [...] (2004, p. 90).

Assim, com a referida organização curricular em funcionamento desde 1950, e a conclusão do curso pela primeira turma, em 1952, a Direção da Faculdade encaminhou o processo para o reconhecimento federal da FEFCL-PG. Para efetivação desse processo, o CNE solicitou a adequação do corpo docente dos cursos, como único quesito não cumprido plenamente pela Instituição. Em atendimento à legislação, foram então feitas as mudanças no quadro docente, as quais foram posteriormente aceitas pelos órgãos federais (questão abordada no próximo tópico deste capítulo). Mediante aprovação do CNE/MES, a FEFCL-PG foi reconhecida pelo Decreto Federal nº 32.242, de 10 de fevereiro de 1953 (Relatório do reconhecimento do curso de Didática. FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1955, s.p.). O dispositivo legal garantiu a continuidade do funcionamento da instituição, atribuindo credibilidade aos cursos desenvolvidos e possibilitando a ampliação do número de cursos oferecidos, embora em 1955, em nível federal, houvesse prevista a divisão do curso de Geografia e História, mudança implantada na FNFi-UB pela Lei nº 2.594, de 8/9/1955, que

<sup>109</sup>[...] A década de 1930 guarda as primeiras tentativas de forjar uma teoria do ensino de História destinada ao curso secundário, dentro de padrões escolanovistas, ou seja, propondo ensino ativo, respeitando os interesses e as possibilidades cognitivas do aluno. Da mesma forma que Jonathas Serrano em *Como se ensina história* (1935) e Murilo Mendes em *A história no ensino secundário* (1935) [...] o professor campineiro Antônio Ferreira Cesarino Júnior também divulgou a sua iniciativa, e é sobre ela que trataremos nas páginas que se seguem. Cesarino Júnior (1906/1992) era aquele assíduo sócio do IHGSP, entronizado em 05/06/1934, que defendeu o restabelecimento da cadeira de História do Brasil nos cursos secundários, apartada das disciplinas que tratavam das histórias da América e do restante do Mundo [...]. (Cf. FREITAS, 2007).

dispõe sobre o desdobramento dos Cursos de Geografia e História nas Faculdades de Filosofia.

**Art. 1º** O atual curso de Geografia e História das Faculdades de Filosofia do país é desdobrado em dois cursos independentes, curso de Geografia e curso de História.

**Art. 2º** O currículo mínimo dos cursos de Geografia e de História das Faculdades de Filosofia constará, respectivamente, das disciplinas de Geografia e de História, indicadas no artigo 14 do Decreto-lei nº 1.149, de 4 de abril de 1939, e de conformidade com o estabelecido no Decreto-lei número 9.092, de 26 de março de 1946.

**Art. 3º** Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. [...] (BRASIL, 1955).

Essa legislação prevista em 1955 só se efetivou no Curso de Geografia e História da Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa, quando entrou em vigor a primeira LDBEN nº 4024/61. Fato que se corrobora na documentação consultada, verificando-se a permanência do Curso de Geografia e História, com a última turma formada no período de 1961 a 1965.

Ainda, pelos registros da própria documentação, infere-se que tal mudança não ocorreu durante a década de 1950, em função dos próprios ajustes com relação ao Corpo Docente do Curso e da Faculdade, no período inicial, de 1950 a 1955, com o reconhecimento dos Cursos de Bacharelado e, posteriormente do Curso de Didática e, a alteração do quadro docente, aspectos analisados neste trabalho. As questões apontadas evidenciam que o referido curso encontrava-se em fase de consolidação, tanto em relação à formação do corpo docente, como de atendimento a uma clientela discente, ainda em formação na região, o que se corrobora na preocupação das lideranças políticas regionais quanto ao número de alunos matriculados na FEFCL-PG, dados também, já apresentados neste trabalho. A esses fatores reconhecidos junto às fontes soma-se o desconhecimento da administração da instituição, pois não se encontrou nenhum documento sobre a referida lei, nos registros arquivados, assim como, nos depoimentos docentes quando questionados sobre a divisão do curso de Geografia e História em dois cursos autônomos.

Como prescrições curriculares para formação inicial de professores de Geografia e História na FEFCL-PG, a proposta do curso atendeu aos critérios legais e o desenvolvimento das atividades deu-se a contento para a manutenção do curso. Mas, reconhecendo-se, com Goodson (1990, 2007 (b), 2008), que as prescrições

constituem-se apenas a parte inicial do currículo, o qual se configura nas interpretações e ações dos sujeitos envolvidos, propõe-se analisar essa construção curricular.

### 3.3 CONFIGURAÇÃO CURRICULAR DO PROJETO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA

Compreende-se a configuração curricular como o resultado de uma dinâmica de construção que envolve inúmeros elementos, ressaltando-se, entre eles, a contextualidade histórico-educacional e suas peculiaridades regionais, a legislação educacional e prescrições curriculares, e o consórcio ativo (OLIVEIRA, M. A. T. de., in: OLIVEIRA; RANZI, 2003) entre os sujeitos protagonistas do processo – professores e alunos. Portanto, tomando-se por base as colocações de Goodson de que a relação [...] entre currículo escrito e currículo ativo, depende da natureza da construção pré-ativa dos currículos [...] bem como da execução interativa em sala de aula [...]. (2008, p. 24). E, mais, de que nessa relação entre as duas fases do currículo

[...] não significa sugerir um vínculo direto ou facilmente perceptível entre a fase pré-ativa e a fase interativa. Nem significa que, ocasionalmente, a fase interativa não possa subverter ou transcender a fase pré-ativa. Mas serve para demonstrar que a construção pré-ativa pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para a execução em sala de aula. [...]. (GOODSON, 2008, p. 24).

Assim, para delinear o currículo ativo do Curso de Geografia e História e do Curso de Didática da FEFCL-PG, na perspectiva da relação prescrição e ação, elege-se, entre esses elementos presentes na dinâmica da construção curricular, os professores e suas práticas. Para tanto, faz-se a identificação dos docentes atuantes no curso, no período de funcionamento (1950 a 1965) e o reconhecimento de suas representações sobre as práticas profissionais, nos seguintes aspectos: elaboração e execução dos programas das disciplinas acadêmicas ministradas; metodologias de ensino e sistema de avaliação; a sua participação na instituição, em aspectos burocráticos e administrativos, entre outros.

### 3.3.1 Corpo Docente

*[...]. Eu comecei como professor de História da América [...] no Departamento de História. Até então, eu não sei, mas acho que pouquíssimos professores tinham a graduação em História, eu acho que pouquíssimos! Eu me lembro, vamos supor, Antropologia era médico, Geografia Física, que naquele tempo fazia parte, era engenheiro. Então... eu lembro da professora Josefina, formada também em Curitiba, e eu! Depois, logo em seguida, a Ismênia Pinheiro Machado, que também era formada em História, a Helena Parigot de Souza [...] [Prof. Brasil Borba, entrevista em 17/03/2009].*

O depoente que ingressou na FEFCL-PG como professor em 1956, lembra como estava composto o quadro docente do Curso de Geografia e História e do Curso de Didática, em 1953, e como a partir de 1956 esse quadro foi passando por mudanças, lembrando que, até então, eram apenas licenciados a docente Josefina Ribas Milléo (1951) e ele próprio, Brasil Borba (1956). Também anuncia a entrada de ex-alunos como professores, ao se referir à presença de Ismênia Pinheiro Machado na cadeira de História do Brasil, em 1961.

Ainda em 1956, a professora Josefina recorda que usou de uma estratégia para a contratação de um novo professor, indicando um ex-aluno do curso:

*Eu era moça! Era formada na área! Trabalhava muito! Assinava por tudo! Uma vez até menti para o diretor, professor Coimbra, que estava grávida, e foi colocado o Olavo Soares, recém-formado no curso, como professor de Geografia Física. Assim, os primeiros alunos foram se formando e assumindo as cadeiras. [Entrevista em 21/11/2008].*

Os depoentes enfatizam o seu ingresso como os primeiros professores licenciados do curso e apontam as primeiras mudanças que ocorreram no perfil docente, durante a década de 1950 e início dos anos 1960. Inicialmente, em sua maioria, eram bacharéis, e no corpo docente do Curso de Didática contavam-se com religiosos, como se observa nos Quadros 5 e 6, a seguir.

CURSO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA – 1953			
	PROFESSOR	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	CADEIRAS MINISTRADAS
01	Eurico Batista Rosas	Engenheiro	Geografia Física
02	Joaquim de Paula Xavier	Médico	Geografia Humana
03	Bady Nasser	Médico	História da América
04	Josefina Ribas Milléo	Licenciada em Geografia e História	História da Antiguidade e da Idade Média
05	Herculano Torres Cruz	Bacharel em Direito	História Moderna e Contemporânea
06	Raul Pinheiro Machado	Bacharel em Direito	História do Brasil História da América
07	Fernando Machuca	Farmacêutico	Geografia do Brasil

QUADRO 5 – CORPO DOCENTE DO CURSO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA – 1953

FONTE: Relatório do reconhecimento do curso de didática. FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (1955, s.p.)

CURSO DE DIDÁTICA – 1953			
	PROFESSOR	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	CADEIRAS MINISTRADAS
01	Pe. Francisco Biermann	Filosofia, Teologia e Pedagogia	Didática Geral
02	Nivon Weigert	Bacharel em Direito	Didática Especial do Curso de Geografia e História
03	Pe. Miguel Soaki	Filosofia, Pedagogia e Teologia	Psicologia Educacional
04	Eduardo Francisco Mach	Matemática FFCL-UP	Administração Escolar
05	Pe. Francisco José Soczek	Filosofia e Teologia	Fundamentos Sociológicos da Educação
06	José Pinto Rosas	Bacharelado em Medicina	Fundamentos Biológicos da Educação

QUADRO 6 – CORPO DOCENTE DO CURSO DE DIDÁTICA – 1953

FONTE: Relatório do reconhecimento do curso de didática. FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (1955, s.p.)

Analisando-se os dois quadros docentes responsáveis pela formação inicial do professor de Geografia e História, no início da década de 1950, ratifica-se que a condição histórica característica dos cursos das Faculdades de Filosofia já estava posta nos cursos secundários, pois, entre os professores que assumiram as cadeiras na FEFCL-PG, alguns tinham uma atuação anterior nos cursos ginasial e colegial. Como exemplo, cita-se o caso do professor de História no Colégio Estadual Regente Feijó, do qual foi também diretor no início da década de 1950 - o professor Raul



Pinheiro Machado<sup>110</sup> que, com a criação da Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa, assumiu a cadeira de História do Brasil como professor contratado, respondendo também pela direção dessa instituição, por uma gestão, na década de 1950. Mas como professor secundarista concursado pelo Estado, no final da década de 1950 foi transferido a Curitiba para lecionar no Colégio Estadual do Paraná e no Colégio Militar do Estado (Dicionário Histórico e Geográfico dos Campos Gerais, 2009, s.p.). Isso é rememorado por sua irmã, professora Ismênia Pinheiro Machado, ao comentar sobre o seu ingresso como professora na Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa:

*[...] E quando a senhora se formou, aí a senhora foi convidada para trabalhar na universidade? O meu irmão Raul era professor, depois ele se mudou para Curitiba e eu consegui o lugar. [Ah, certo! Ele veio lecionar na Federal, não é?] Não, não veio para a Federal! Ele veio para o ginásio, parece-me. Aí, eu pleiteei o lugar dele. [Entrevista em 13/03/2009].*

Outro exemplo de professor secundarista concursado pelo Estado é constatado na experiência do professor Nivon Weigert, cuja contratação para assumir a cadeira de Didática Especial de Geografia e História estava ligada à sua atuação anterior “como professor catedrático, padrão R, da cadeira de História Geral, do 2º ciclo Colégio Estadual e Escola Normal Regente Feijó Ponta Grossa” (Relatório do reconhecimento do curso de didática. FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1955, s.p.). O que se confirma nas lembranças da professora Josefina:

*Ah! Nivon Weigert [ênfatisando a pronúncia correta]. Mas ele era professor de História no Regente! Quando entrei no Regente [...] a primeira aula que tive com ele, fiquei maravilhada, ele contava a história... Então, cheguei em casa e contei para a mamãe [...] que deu a seguinte aula, e repeti para a mamãe, tudo. Ela disse: "Você aprendeu mesmo!". [Entrevista em 22/11/2008].*

O referido docente atuou na cadeira de Didática Especial de Geografia e História somente no ano de 1953, pois em 1954, atendendo às novas necessidades

---

<sup>110</sup> Raul Pinheiro Machado nasceu em Ponta Grossa (PR), em 1909. Estudou no Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro e no Liceu Salesiano, em São Paulo. Diplomou-se em Direito pela Universidade Federal do Paraná. Foi advogado em sua cidade natal e, paralelamente, dedicou-se ao magistério. Lecionou no Colégio Estadual Regente Feijó e na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa. Dessas instituições, foi também diretor. Pertenceu ao Centro Cultural Euclides da Cunha (Ponta Grossa). Em 1958, transferiu-se para Curitiba, passando a lecionar no Colégio Estadual do Paraná e no Colégio da Polícia Militar do Estado. Faleceu em 1974. Publicação poética: Vassouradas (1975) - apostila localizada na Biblioteca Pública Municipal de Ponta Grossa. (Dicionário Histórico e Geográfico dos Campos Gerais, 2009 ).

surgidas dentro da própria instituição, houveram inúmeras mudanças no corpo docente inicial do Curso de Didática.

Quanto à disciplina de Didática Geral, confere-se que as substituições feitas no ano de 1954 evidenciam uma fragilidade do curso responsável pela formação pedagógica dos bacharéis recém-formados, conforme Relatório enviado ao CNE-MEC, no ano de 1955, para o reconhecimento do curso.

#### ALTERAÇÃO DO CORPO DOCENTE [...]

**DIDÁTICA GERAL E ESPECIAL:** Tendo o Padre Francisco Biermann deixado esta cadeira, passou a substituí-lo, em 30/03/54, o professor Paschoal Salles Rosa, conforme foi comunicado à Diretoria do Ensino Superior em 1954, ofício de nº 18/54.

O professor assistente Nivon Weigert, desde o início do atual ano letivo licenciou-se por tempo indeterminado. Para substituí-lo foi indicado pelo C.T.A. a professora licenciada Neusa de Castro Guimarães.

A professora assistente Adelaide Thomé Chamma, como é do conhecimento da Diretoria do Ensino Superior, em virtude dos termos do ofício nº 30/54, de 20/10/54, foi nomeada interinamente para ocupar a cadeira de Física Geral e Experimental, em substituição ao professor Ernani Vianna.

Em consequência disso, para substituí-lo na assistência da Cadeira de Didática Geral e Especial, o C.T.A. indicou o professor licenciado Iolando Taques Fonseca.

A professora assistente Maria Biancarelli Enei foi indicada pelo C.T.A. para lecionar a cadeira de Administração Escolar, em substituição ao professor Eduardo Francisco Machado, que passou a lecionar a cadeira de Geometria do curso de Matemática, conforme a comunicação por ofício de nº 26/54, de 26/5/54, à Diretoria do Ensino Superior.

Para substituir a professora Mara Biancarelli Enei, na assistência da cadeira de Didática Geral e Especial, foi indicado pelo C.T.A. o professor licenciado Edgar Welter.

**FUNDAMENTOS SOCIOLOGICOS DA EDUCAÇÃO:** Há um mês, deixou a cadeira de Fundamentos Sociológicos o Pe. Francisco J. Soczak, fazendo-o porque foi nomeado vigário duma paróquia no interior do Estado; substitui-o Pe. Marjan Pawlowski.

Os professores das demais cadeiras continuam sendo os mesmos, não houve alteração alguma. Assim, o novo quadro de professores a ser examinado, apreciado pelos egrégios membros, o Conselho Nacional de Educação está constituído da seguinte forma:

**DIDÁTICA GERAL E ESPECIAL:** professor Paschoal Salles Rosa  
Assistentes: Professora Neusa de Castro Guimarães ( Curso de Geografia e História)  
Professor Iolando Taques Fonseca (Curso de Matemática)  
Professor Edgar Welter (Curso de Letras Neolatinas)

(Relatório do reconhecimento do curso de didática. FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1955).

Observa-se no tópico concernente à alteração do quadro docente que, dos 8 professores da primeira formação, foram alterados 6 e, entre esses, 4 alocados nas disciplinas de Didática Geral e Especial. Este é um dado indicador da presença de dificuldades em se encontrar professores habilitados nessa área; embora as justificativas sejam apresentadas de forma específica, nota-se que, na nova formação, o quadro é composto prioritariamente por professores licenciados e que essa questão é reafirmada a cada apresentação do novo professor, com exceção da substituição do sacerdote.

Também podem ser verificados os problemas enfrentados no processo de autorização de funcionamento dos cursos de bacharelado da FEFCL-PG, em 1950, e a presença de sacerdotes como docentes, uma vez que os cursos realizados nos seminários não eram reconhecidos pelo MES, o que não ocorria na composição do corpo docente do Curso de Didática, conforme Relatório enviado ao MEC<sup>111</sup> (Relatório do reconhecimento do curso de didática. FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1955), para reconhecimento desse curso. Encontrou-se a documentação pessoal dos docentes, que tinha como objetivo comprovar habilitação para as cadeiras assumidas no curso; constata-se que os religiosos contratados possuíam formação para o magistério, pois os cursos concluídos nos seminários eram reconhecidos pelo MEC, o que se confirma na seguinte afirmativa: “indicação de registro de cada disciplina dos cursos de formação, junto à DESu”. Essa observação consta na ficha individual dos três sacerdotes.

Destaca-se, entre esses dados, que além da experiência do magistério nos seminários, os religiosos docentes da FEFCL-PG também atuavam como professores do ensino secundário na rede pública de ensino. Como é o caso do Pe. Francisco José Soczek, que, ao ingressar no quadro docente da faculdade, já atuava no Colégio Estadual Regente Feijó, em Ponta Grossa, e no Colégio Estadual de União da Vitória, ambos no Paraná, embora não se encontre especificação sobre as cadeiras ministradas.

---

<sup>111</sup> No decorrer da pesquisa notou-se, nos Arquivos da UEPG, que até o ano de 1953, os órgãos coordenadores da educação junto ao governo federal eram denominados Ministério de Educação e Saúde (MES). nomenclatura utilizada a partir da legislação de 1930 e; DESu – Diretoria do Ensino Superior, junto ao MES. E, a partir de 1953, com a divisão dos ministérios é criado o Ministério de Educação e Cultura (MEC). (Cf. BRASIL, Lei n.º 1.920. 1953).

De acordo com as possibilidades, cumprindo às exigências legais e apresentando resultados favoráveis, no início da década de 1960 pode se constatar a formação de um quadro de professores licenciados. Essa questão foi apontada pela professora Maria Aparecida, ao reconhecer o privilégio de se ter um curso superior e lembrar de seus professores do Curso de Geografia e História e do Curso de Didática (1961-1964):

*A procura, a necessidade por uma formação universitária também aumentou demais. Então, naquele tempo era, assim, mais restrito a gente ir para a faculdade. E eu, graças a Deus, eu fui! Naquele tempo [...] meus professores [...] eram licenciados<sup>112</sup>, e a maior parte em História e Geografia, porque o nosso curso era História e Geografia. Aliás, Geografia e História – dizia-se assim. Mas com raras exceções, que eu prefiro não determinar nomes [...] eram ótimos mestres, daqueles que tinham realmente muita vocação e gostavam de ensinar. E tinham muita alegria! E também havia aqueles que tinham muita alegria, mas não tinham muita vocação... [...] Não se dedicavam, propriamente, mas muitos deles, muito bons! Mas essa base que você perguntou, eu tive uma boa base, eu acho! [...] sempre com falhas, não vou dizer muitas, mas falhas! Por exemplo, nós tivemos uma disciplina, foi Antropologia, que é uma disciplina, nossa! De alta importância, como todas as outras, não tem uma maior ou menor, mas ela é básica e nós [...] não tínhamos professores, vinha um, vinha outro, vinha um, vinha outro. [Prof<sup>a</sup> Maria Aparecida Cezar Gonçalves, formada em 1964, entrevista em 05/12/2008].*

A depoente valoriza o curso na composição do corpo docente em que a maioria dos professores era licenciada, isto é, possuíam graduação em faculdades de Filosofia, como se constata no quadro a seguir apresentado.

CURSO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA DA FEFCL-PG – 1961			
	PROFESSOR	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	CADEIRAS MINISTRADAS
01	Olavo Soares	Licenciatura em Geografia e História – FEFCL-PG	Geografia Física
02	José Bittencourt Craveiro de Sá	Bacharel em Direito	Geografia Humana
03	Faris Antonio S. Michaelle	Bacharel em Direito	Antropologia e Etnografia
04	Josefina Ribas Milléo	Licenciatura em Geografia e História – FFCL-UFPR	História da Antiguidade e da Idade Média
05	Helena Parigot de Sousa Cruz	Licenciatura em Geografia e História – FFCL-UFPR	História Moderna e Contemporânea
06	Ismênia Pinheiro Machado	Licenciatura em Geografia e História – FEFCL-PG	História do Brasil
07	Brasil Borba	Licenciatura em Geografia e História – FFCL-UFPR	História da América
08	Olga de Almeida Correia	Licenciatura em Geografia e História – FFCL-UFPR	Geografia do Brasil

QUADRO 7 – CORPO DOCENTE DO CURSO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA DA FEFCL-PG – 1961  
 FONTE: Relatório 1º semestre 1961. FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (1961)

<sup>112</sup> A depoente se refere ao período de 1961 a 1964, quando o Quadro Docente já contava com os ex-alunos da própria FEFCL-PG e, por isso, a maioria dos professores era licenciada.

Observa-se que, do total de 8 docentes atuantes no Curso de Bacharelado em Geografia e História, em 1961, 6 eram licenciados em Geografia e História e, entre esses, 2 eram ex-alunos do próprio curso – prof. Olavo Soares e prof<sup>a</sup> Ismênia Pinheiro Machado, o que significa 85% do total de professores. Esses dados evidenciam mudanças no perfil docente e apontam indícios de possíveis alterações na configuração curricular desse curso.

Ainda, comenta a professora Maria Aparecida sobre a falta de professor de Antropologia, depois de uma década de funcionamento do curso, o que se verifica na indicação do quadro docente de 1961, em que consta como professor, Faris Michaelle que voltou a ocupar essas cadeiras, em 1955, com a inserção da Etnografia Brasileira e Língua Tupi, no terceiro ano do curso. Mas no ano de 1962, foi substituído novamente, persistindo o problema de falta de professor habilitado nessa área. A questão foi resolvida a partir de 1967, com o ingresso no quadro docente do ex-aluno José Hyczy Fonseca, que assumiu a cadeira e, investiu em curso de pós-graduação, especializando-se na área de Antropologia.

Com relação ao Curso de Didática, após os ajustes feitos para o reconhecimento junto ao MEC (1955), houve poucas mudanças.

CURSO DE DIDÁTICA DA FEFCL-PG – 1961			
	PROFESSOR	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	CADEIRA MINISTRADA
01	Paschoal Salles Rosa	Licenciatura em Letras	Didática Geral
02	Antonio Armando Cardoso de Aguiar	Licenciatura em Geografia e História – FFCL-UFPR	Didática Especial de Geografia e História
03	Pe. Miguel Soaki	Filosofia, Pedagogia e Teologia	Psicologia Educacional
04	Plácido Cardon	Professor – Escola Normal	Administração Escolar
05	Pe. Marjan Pawlowski	Filosofia, Pedagogia e Teologia	Fundamentos Sociológicos da Educação
06	José Pinto Rosas	Médico	Fundamentos Biológicos da Educação

QUADRO 8 – CORPO DOCENTE DA FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS – 1961

FONTE: Relatório 1º semestre. In: Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (1961)

Constatam-se alterações de professores nas disciplinas de Didática Especial de Geografia e História, com a contratação do professor Antonio Cardoso Armando de Aguiar, licenciado em Geografia e História (1957), e na disciplina de Administração Escolar, com a contratação do professor Plácido Cardon (1961),

formado em Escola Normal, em nível secundário. Os demais docentes permanecem os mesmos até 1963, quando foi implantada a Lei 4.024/61, na Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa. Assim, correlacionando o depoimento da prof<sup>a</sup> Maria Aparecida sobre os professores licenciados, com as mudanças ocorridas, é possível afirmar que essas concorreram para a formação de um corpo docente mais próximo do objetivo do curso de formação de professores.

Ratifica-se que esses professores contribuíram para a ampliação dos quadros docentes no Estado, alavancaram o desenvolvimento da FEFCL-PG, formando novos docentes que traziam, em suas práticas, as marcas de sua formação profissional, impressas na história da formação inicial de professores de Geografia e História na referida faculdade, nas décadas de 1950-1960. Estabeleceu-se assim, uma relação entre formação inicial e prática docente, disciplinas acadêmicas e matérias de ensino, conteúdos aprendidos e conteúdos ensinados, modelo de prática docente no ensino superior e no ensino secundário.

Nesse conjunto de circunstâncias, é possível entender a permanência da proposta curricular elaborada em 1950 até 1965. Há dificuldade em priorizar os motivos dessa estagnação, mas iniciando-se pelo aspecto da legislação federal, percebe-se que, em 1955, quando foi sugerida por lei a divisão dos cursos de Geografia e de História, a FEFCL-PG encontrava-se em processo de reconhecimento do Curso de Didática. Com relação à composição do quadro docente, observa-se que, na primeira década de funcionamento do Curso, permaneceu a falta de professores, cargos que foram sendo ocupados pelos ex-alunos do curso, a partir de 1956.

Por outro lado, analisa-se que, no referido período, não houve mudanças em relação às propostas curriculares para o ensino secundário e, assim, não haveria razões para mudanças nos cursos superiores, em virtude da vigência das propostas da década de 1940. Manteve-se, portanto, o mesmo modelo de formação, no qual, entre outros pontos, destaca-se a reprodução de determinados padrões de atuação apreendidos das práticas dos professores formadores, oriundos dos cursos de bacharelados, refletidos também na prática docente dos alunos dos cursos de Licenciatura em História e Licenciatura em Geografia, assim como na atuação desses como professores, no ensino de História e Geografia em nível secundário e/ou superior.

### 3.3.2 Práticas Docentes e memórias

Segundo Morosini, “[...] A força da cátedra é mantida e ampliada nas constituições brasileiras de 1934 e 1946[...]” (in: STEPHANOU, 2005, p. 312), a qual, individualizada e autônoma, não favoreceu um pensar conjunto sobre a proposta de formação inicial de professores. Portanto, a permanência das cátedras representa o antigo modelo de ensino – professor detentor e transmissor de conhecimento produzido e o aluno mero receptor e reproduzidor do mesmo. Evidencia-se uma concepção enciclopédica do conhecimento, tanto nos currículos dos cursos secundaristas, como nos cursos em nível superior, sobre o que Faustino e Gasparin afirmam, em “A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história”:

[...] Nessa concepção, educação define-se como sendo a apropriação individual dos valores do conhecimento. O currículo escolar deve estar organizado de forma a, partindo do mais simples, construir a ciência mais elaborada. O conhecimento deve se referir apenas ao humano, evitando a abstração. Vista dessa forma, a educação vem a ser o engajamento na sociedade, ou seja, a participação em uma ordem real, não apenas numa acumulação de conhecimentos. O importante é o encadeamento racional desses conhecimentos numa *ordem enciclopédica*, de forma sistemática, retirando de cada ciência aquilo que lhe é essencial. Nessa proposta, o conteúdo das disciplinas é para ser ensinado, não para ser discutido, debatido, ou modificado através da produção de novos conhecimentos [...] (2001, 164).

Nas afirmações desses autores quanto ao ensino enciclopédico em todos os níveis, deduz-se que, também as práticas docentes, em todos os níveis, teriam por base esse mesmo referencial.

#### 3.3.2.1 Disciplinas Acadêmicas: programas e concepções historiográficas

*[...] Eu peguei o programa pronto, mas sempre me preocupei em estudar e via que não se tinha uma preocupação com os fundamentos das disciplinas, com a filosofia do curso. Mas os professores estavam sempre buscando se aperfeiçoar, a gente ia a Curitiba fazer curso, e por conta própria tirava do bolso, não havia como hoje, ajuda. Às vezes, a gente ficava sem férias para fazer os cursos. Mas precisava, era professor, profissional precisava se atualizar. Eu estudava muito e, naquele tempo, a maioria dos livros era em francês e espanhol [...]. [Prof. Aguiar, entrevista em 07/08/2008].*

Nas memórias dos professores entrevistados, são claras as lembranças de que recebiam prontos os programas das cátedras, como indica o depoimento do

professor Aguiar. Esse docente lembra sobre a preocupação que tinha com os princípios filosóficos do Curso, a qual não era percebida na atuação de seus colegas professores do Curso de Geografia e História. Essa questão se ratifica nos depoimentos docentes, pois nota-se lembranças sobre os programas das cadeiras, haja vista o fato de não comentarem sobre o currículo do curso e, ao serem questionados, apenas afirmam que o objetivo do Curso era formar professores.

Essa visão sobre a própria prática apresenta indícios da falta de um embasamento teórico na formação inicial, o que se verifica na proposta curricular do Curso, baseada apenas em disciplinas de conteúdo geográfico e histórico, sem fundamentação teórico-metodológica das áreas e, ainda, na formação pedagógica desvinculada dos conhecimentos específicos. Assim, decorrente da contextualidade educacional de sua formação, os entrevistados têm lembranças sobre a falta de referências bibliográficas para o estudo dos assuntos a serem abordados em sala de aula, e afirmam que havia a necessidade de investimentos em uma biblioteca particular para preparação de suas aulas.

*Ah! Mas eu estudava, gostava de estudar, comprava livros em espanhol e francês, e estudava! [Esses livros que a senhora comprava eram indicados? Como a senhora os escolhia?] Ah, não sei! Acho que eram indicados lá na Faculdade. Só sei que eu encomendava e vinha, eu pagava e tinha uma grande biblioteca [...] eu não frequentava a biblioteca da Faculdade. [Prof<sup>a</sup> Josefina, entrevista em 21/11/2008].*

Nesse depoimento, percebe-se a importância atribuída ao estudo prévio dos conteúdos a serem trabalhados, o que justifica o investimento na aquisição de uma biblioteca particular. Quando questionada sobre a indicação dos livros adquiridos, a professora Josefina afirma não ter lembranças sobre a fonte dessas indicações. E assevera:

*[...] eu trabalhava com História Antiga e Medieval [...]. A Faculdade era ali no Regente [...]. Eu dava aulas segunda, quarta e sexta; então, eu estudava o dia inteiro. Eu nunca me bati, não me apurei. Da 1 às 6 horas eu estudava. [...] com base nos livros, eu tenho aqui ainda, quer ver? Só para você ter uma base, vou te mostrar um só<sup>113</sup> [...] [Entrevista em 22/11/2008].*

Depreende-se desse relato que o domínio dos conteúdos históricos e geográficos era o aspecto essencial na prática docente, o que evidencia os mesmos

<sup>113</sup> O livro que se refere a professora, na verdade é uma coleção de quatro volumes, em espanhol, dois de História e dois de Geografia. Os volumes de História sob os títulos: - "Mil figuras de la historia: os nombres mais famosas. De la creacion a lo renacimiento"[volumes 1 e 2].- "Mil figuras de la historia: os nombres mais famosas. Del renacimiento ao siglo XX"[volume 1 e 2]. Ao folheá-los verifica-se que são compostos por pequenos textos sobre personagens históricos, com ilustrações de suas obras. Não são apresentadas referências bibliográficas.



moldes que geriram a formação profissional, ou seja, a valorização dos conteúdos específicos explicitados em sala de aula pelo professor formador.

É recorrente, nos depoimentos dos entrevistados, a questão da falta de bibliografia, como expõe outra docente, professora Ismênia:

*[...] eu leio muito bem em francês, eu tenho mais facilidade com o francês do que com o inglês. [E no tempo em que a senhora lecionava, a senhora usava livros em francês?] Ah! Quando encontrava tinha, agora nós tivemos muita dificuldade por causa da biblioteca muito pobre, então tinha que procurar por fora, mesmo as livrarias de Ponta Grossa não tinham o suficiente. Era mais difícil, era muito difícil! [Prof<sup>a</sup> Ismênia, entrevista em 13/03/2009].*

Verifica-se que, entre os docentes da década de 1950, era um ponto comum o cumprimento dos programas, com a aquisição de livros para subsidiar as aulas. Eles comentam sobre a dificuldade em se encontrar bibliografia em português, tendo sido necessária a aquisição de livros em francês e/ou espanhol. Nenhum dos professores comenta a respeito da preferência por determinados autores, ou faz alusão às concepções historiográficas das obras utilizadas, no que se infere que o conhecimento histórico produzido que circulava na academia e no ensino secundário atendia à mesma concepção historiográfica da Escola Histórica Metódica, pela influência francesa na definição do campo da História, na historiografia brasileira. Como concepção filosófica e historiográfica em destaque na sociedade brasileira, percebe-se que estava inerente à formação escolar e profissional desses docentes e, conseqüentemente, em sua atuação docente.

Essas concepções são ratificadas nos programas das cátedras, na organização do currículo do Curso, com base nos pressupostos cientificistas do conhecimento: “[...] o saber estilhaça-se em disciplinas: para o positivismo dominante na universidade republicana, a realidade confunde-se com essas disciplinas. Ela é a soma da sua justaposição [...]” (CITRON, 1990, p. 71), o que permite verificar a coerência entre a formação e a atuação dos professores do Curso de Geografia e História e do Curso de Didática na FEFCL-PG.

### 3.3.2.2 As práticas docentes e o domínio do conteúdo nas cadeiras do Curso de Geografia e História e do Curso de Didática

*[...] tinha a parte das disciplinas de História e das disciplinas de Geografia. Então, nós tínhamos lá, por exemplo, a Geografia Física [...] o professor Olavo era quem trabalhava conosco. Maravilhosas as aulas do professor Olavo! Ele sempre me chamava de Lindamir, ao invés de Aparecida, até*

*hoje ele lembra isso! [...] as aulas dele eram magníficas! E eu, de toda a equipe [...] de toda aquela turma [...] eu era a única que tinha ido do magistério direto para a faculdade, os outros todos tinham ido do científico, portanto, dizia o professor, vou repetir o que o professor Olavo falava, todos tinham uma base geográfica muito boa, só eu não tinha. E eu era uma das melhores alunas dele [...]. Então, a gente não tinha isso, e no científico você recebia [...]. Eu, uma vez, fiz uma prova de Geografia Física, e ele disse: "A maior nota é de uma pessoa que não teve o curso científico, teve só o magistério" [Escola Normal]. E era assim, também, ele dava Geografia Física [...]. [Pro<sup>a</sup> Maria Aparecida, entrevista em 1<sup>o</sup>/12/2008].*

As evidências quanto às práticas docentes serem relacionadas ao domínio do conteúdo são percebidas no depoimento de Maria Aparecida como aluna do referido curso (1961-1964). Ao referenciar a atuação do professor Olavo Soares como uma questão marcante em sua formação, a entrevistada demonstra preocupação com a própria falta de embasamento na área de Geografia, no curso secundário feito na Escola Normal, mediante a formação de seus colegas de turma que cursaram o científico.

Subentende-se que, como aluna, temia não corresponder ao que se esperava no aprendizado, ao domínio do conteúdo específico, denotando uma concepção tradicional de ensino, ou seja, o que não lhe foi ensinado não pode ser aprendido, pois o centro do ensino é o professor. Na ênfase dada sobre tais acontecimentos, ao rememorá-los, percebe-se o reconhecimento ao professor, pelos estímulos recebidos e pela superação de suas possíveis dificuldades de aprender os conteúdos de Geografia Física, em nível superior, uma vez que não trazia a base de conhecimento do ensino secundário.

Quanto às aulas magníficas ou maravilhosas do professor, deduz-se, no contexto do depoimento, que Maria Aparecida referia-se ao domínio do conteúdo, uma vez que a sua preocupação como aluna era ter o conhecimento da área e, ainda, apresenta indícios quanto à didática e à metodologia de ensino adotadas ao apontar questões como estímulo por parte do professor no seu aprendizado, por meio dos elogios feitos às notas alcançadas nas provas, revelando o instrumento de avaliação utilizado pelo professor e a concepção de avaliação, na importância dos méritos, tanto para ela, na condição de aluna, como para o professor.

Ainda como aluna do curso de Geografia e História, a mesma depoente fala sobre a prática de outro professor:

*Faris Michaelli, isso! [...] Ele era o tipo do pesquisador, ele não era um professor nato, ele era pesquisador da mais alta excelência! Mas ele tinha dificuldade em transmitir o conhecimento que ele tinha. Meu Deus! Aquele*

*homem era um poço de conhecimento! [...] não me lembro porque que ele saiu, não sei se ele ficou doente, o que foi, e aí começou... vinha um e vinha outro, vinha um e vinha outro.[...] [Prof<sup>a</sup> Maria Aparecida, entrevista em 1º/12/2008].*

O professor Faris Michaelle atuou como docente no Curso de Geografia e História e também no Curso de Letras Neolatinas, permanecendo à frente das disciplinas de Antropologia e Etnografia do Brasil até o ano de 1961. Mesmo não possuindo a formação adequada, foi o seu perfil de pesquisador que lhe possibilitou o trabalho docente nas referidas cadeiras, tendo em vista que não havia profissionais habilitados para assumi-las. Assim, confirma-se as lembranças da depoente quanto à capacidade intelectual do profissional, enquanto pesquisador, e as dificuldades didáticas na prática docente. Seus comentários tornam evidente também a distinção entre a formação do pesquisador e do professor, revelando as concepções de pesquisa “como aquisição de conhecimento” e prática docente “como transmissão do conhecimento produzido ou adquirido”, presentes nas propostas dos cursos de formação de professores criados nas Faculdades de Filosofia.

De acordo com o Estatuto das Universidades Brasileiras, caberia a esses cursos, em sua organização didática, atender ao duplo objetivo, como o previsto no

Art. 32. Na organização didática e nos métodos pedagógicos adotados nos institutos universitários será atendido, a um tempo, o duplo objetivo de ministrar ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito da investigação original, indispensável ao progresso das ciências.(BRASIL, 1931).

Portanto, ensino e pesquisa seriam os dois focos atingidos nesses cursos, mas, ao contrário, na concretização da legislação efetiva-se o ensino dos conhecimentos humanos adquiridos e no reconhecimento desse quesito legal, justifica-se a organização curricular do Curso de Geografia e História da FEFCL-PG, composta somente por conteúdos geográficos e históricos.

O foco da pesquisa, previsto no estímulo ao espírito de investigação, não se evidencia nas prescrições curriculares e nem nas práticas docentes dos professores da década de 1950, entrevistados neste trabalho. Quando questionados sobre a presença da pesquisa em sua atuação, apenas comentam que faziam pesquisas bibliográficas para a preparação de suas aulas, o que revela o modelo de formação inicial dos docentes e a coerência em suas práticas. A única professora a se lembrar

de uma atividade de pesquisa foi a professora Maria Aparecida, enquanto aluna do curso.

*Pesquisas bibliográficas durante o curso que eu fiz.. Como aluna? A única que ainda pediu um trabalho um pouco maior foi a professora Josefina, no primeiro ano, ela dava História Antiga. [...] Pesquisa bibliográfica, só, exclusivamente! [Entrevista em 05/12/2008].*

Inferre-se que as pesquisas bibliográficas lembradas pela ex-aluna correspondem aos trabalhos efetuados sobre os temas do programa da disciplina, em preparação para os seminários, nos quais os alunos eram avaliados. Assim, esse tipo de pesquisa tinha por objetivo o estudo sobre determinado assunto. Ainda nesse sentido, a mesma docente lembra-se que

*[...] Não tinha nada de pesquisa de campo na parte de História. Quem fazia um pouco de pesquisa de campo era Geografia, que aí era o professor Olavo que nos levava na Vila Velha, estudar lá o material [...] os arenitos, isso sim! Depois, um pouco de pesquisa de campo a gente teve em Psicologia, com o professor Martins [...] Na licenciatura. Aí, também eles mandaram a gente fazer entrevistas, com pessoas, teve alguma coisa nesse sentido. [Prof<sup>a</sup> Maria Aparecida, entrevista em 05/12/2008].*

Nas poucas lembranças da professora Maria Aparecida, fica evidente que as experiências de pesquisa de campo eram realizadas como atividades de ensino, caracterizando-se como saída de campo, no caso da disciplina de Geografia e no Curso de Didática, o qual a depoente indica como licenciatura; assim, entende-se que as atividades de campo em Psicologia da Aprendizagem tinham características de sondagem sobre o campo educacional.

Verifica-se que a pesquisa científica não era parte integrante dos currículos dos cursos em nível superior nas faculdades de Filosofia, mas era prevista como uma atividade independente do ensino e de exclusividade dos professores, o que se elucida no texto da

*[...] Constituição Brasileira de 1946, em seu Capítulo II – Da Educação e da Cultura – Artigo 174. O amparo à cultura é dever do Estado. Parágrafo único. A lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior [...]. (COSTA, 2002, p. 51).*

O texto é ratificado no Regimento Interno da FEFCL-PG:

*Artigo 27º - São deveres e atribuições dos assistentes: [...] e) – executar trabalhos de pesquisa sob orientação do professor catedrático, auxiliando-o, quando necessário, em todos os trabalhos técnico-científicos da cadeira; [...] (FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1951- a).*

A pesquisa era um dos quesitos de titulação dos professores avaliados nos concursos públicos para o magistério superior, para professor catedrático, de acordo com o “Artigo 35º, Item I, letra b) estudos e trabalhos científicos, filosóficos ou literários, especialmente daqueles que assinalem pesquisas originais ou revelem conceitos doutrinários pessoais de real valor”. (Regimento interno. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1951-a ). Ressalta-se a defesa de uma tese estava ligada à questão da pesquisa, sendo considerada como tal, inventos e/ou obras escritas, embora entre os docentes entrevistados neste trabalho, não haja preocupação com esse aspecto.

Ainda, como o previsto no “Artigo 36º - O concurso de provas [...] a) – defesa de tese<sup>114</sup>.” (Ibid) Dessa forma, verifica-se que pesquisa era uma atividade docente exclusiva e não previa a participação dos alunos da graduação, haja vista que o Regimento Interno previa que o graduando, na Faculdade de Filosofia, podia galgar o título de doutor após a conclusão do curso de bacharelado e o desenvolvimento de pesquisa, sob orientação de um professor catedrático.

Com relação às práticas docentes, o depoimento a seguir apresentado traz aspectos vivenciados pela entrevistada, como aluna e como professora, na FEFCL-PG:

*[...] o curso de História e Geografia aqui em Ponta Grossa era muito fraco. Não criticando os professores, que eram ótimas pessoas! Mas não tinham conhecimento, por isso apenas liam os conteúdos em sala de aula, nunca usavam um mapa, não havia metodologia. Fui aprender a ser professora no mestrado. E, ainda, quando fui aprovada no concurso, peguei o programa da disciplina pronto e corri atrás, em busca de ajuda em Curitiba, não recebendo apoio dos novos professores formados pela UFPR [...] Então, fui em busca de aquisição de bibliografia na cidade de São Paulo, adquirindo livros escritos em alemão, língua que eu dominava a leitura; em espanhol, os quais se encontravam em maior quantidade, e em francês. [...]*

*Como já disse, fui à São Paulo comprar livros. Cheguei lá, não sabia onde, pensei em procurar o pessoal do Mackenzye, porque lá eu havia feito o curso de Pedagogia. Mas não adiantava! Fui a uma livraria e perguntei sobre o tema. Então, um senhor me levou ao andar superior e eu fiquei lá, escolhi os livros, mas eram em outras línguas, então comprei dois livros em alemão, três em espanhol e dois em francês. É, tinha sim! Então, comprei os livros à prestação, em três vezes, e a livraria mandou entregar. Recebi aqui em casa. Era assim, um acordo entre livrarias. E aí, eu lia bem em*

<sup>114</sup> Avaliação docente sobre a qual ressalta Morosini que “[...] As provas incluíam defesa de tese, prova escrita, didática e prática ou experimental, a critério dos institutos [...] a legislação facultava à congregação preencher a vaga de catedrático independentemente de concurso, desde que o candidato fosse profissional que tivesse invento de alta relevância ou escrito obra doutrinária de excepcional valor [...]” ( in: STEPHANOU, 2005, p. 312).

*alemão, então estudava, lia, lia e chorava em cima dos livros. Mas estudava, estudava com dificuldade, fazia planejamento [...] [Profª Guízela Veleda Frey Chamma<sup>115</sup>, entrevista em 17/03/2009].*

Esse depoimento demonstra que a docente tem presente na memória, lembranças sobre as representações do modelo de formação de professor na FEFCL-PG. Como aluna da segunda turma de professores de Geografia e História formados na Faculdade (1954-1957), comenta que os docentes atuantes, muitas vezes não tinham domínio sobre o conteúdo específico das cadeiras assumidas e, por isso, suas práticas em sala de aula limitavam-se à leitura dos conteúdos em sala de aula e, não utilizavam nenhum recurso didático como mapas. Entretanto, verifica-se que os docentes seguiam as orientações previstas pelo Estatuto das Universidades, de 1931, normatizado no Regimento Interno da FEFCL-PG, sobre o Regime Escolar, proposto no Capítulo IX, “Artigo 78 – O ensino será ministrado em aulas teóricas, em aulas práticas e em seminários” (FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1951- a).

Com relação ao cumprimento dessas normas na prática docente nota-se, nos registros encontrados que há listagens de notas de cada cátedra, sobre “Trabalhos Práticos” realizados pelos alunos, com assuntos individuais. Mas, não há descrição sobre o tipo de trabalho e, ainda, nas lembranças docentes esse item não tem relevância, pois não há lembranças sobre tal atividade. Apenas percebe-se que, as aulas teóricas baseavam-se no estudo e na transmissão do conteúdo, como demonstram as lembranças apresentadas no decorrer deste trabalho.

Portanto, percebe-se que os docentes assumiam as disciplinas como responsabilidade de professores catedráticos o que é enfatizado no final dos

<sup>115</sup> GUÍZELA VELEDA FREY HOLZMANN nasceu em Araguari – MG, em 1929, onde fez o primário e secundário. Em nível superior fez o Curso Pedagogia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Mackenzie – SP, em Ponta Grossa fez o Curso de História e Geografia e o Curso de Didática na FEFCL-PG, concluindo em 1954 e, fez o Curso de Direito, na UFPR -Curitiba- PR Em 1956, como professora concursada pelo Estado, assumiu a cadeira de História no Colégio Estadual Regente Feijó e, atuou também na rede particular de ensino, como professora de História, no Colégio Sant’Ana. Em 1961 foi aprovada em concurso, na Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa, para a cadeira de Introdução dos Estudos Históricos. Seguindo orientações do MEC, fez o Curso de Especialização na área de História, na UFPR, concluindo em 1962. Deu prosseguimento aos estudos de pós-graduação, concluindo o Mestrado em História, em 1967 e o Doutorado, em 1968, na USP. Sua atuação no magistério superior, na FEFCL-PG, no período – 1963 – 1994. Onde ocupou cargos de Chefe do Departamento de História, por duas gestões, Chefe do Colegiado do Curso de Licenciatura em História, no biênio 1985-86, participou como membro do Colegiado do Curso de História e, do Colegiado do Curso de Estudos Sociais. Em sua produção científica destacam-se sua a publicação tese “Povoadores dos Campos Gerais : histórico dos municípios”, em 1975, como resultado de pesquisas histórica regionais, “História da Diocese de Ponta Grossa” e os Sete Povos das Missões – publicação Editora do Porto – Portugal. (Cf. PRÓ REITORIA de Recursos Humanos, 2009- g). ( Cf. ENTREVISTA, em 17/03/2009).

programas das cátedras ou cadeiras, nos quais consta o Artigo 24 do Regimento Interno da FEFCL-PG, quanto à competência do professor catedrático: “item b) ensinar e fazer ensinar as matérias a seu curso, de acordo com os programas aprovados, devendo esgotar, pelo menos, quatro quintos destes.” A instrução admite o poder das cátedras e reforça o padrão de prática docente baseado na transmissão – reprodução, que se mantém no ensino secundário.

Nas lembranças da professora Guízela, sobre a questão da metodologia de ensino, na prática dos professores na década de 1950 e 1960, confirma-se, como na memória o passado se mistura com o presente, ocupando o espaço todo da consciência (BOSI, 1979), pois sua formação inicial e atuação docente basearam-se na metodologia de ensino catedrática, como aluna na década de 1950 e professora do corpo docente da FEFCL-PG, a partir de 1962. E os avanços no processo de qualificação que lhe proporcionaram “aprender a ser professora” referindo-se à questão de metodologias de ensino ocorreram na década de 1970, no Curso de Mestrado, quando a política educacional brasileira passa a investir nos cursos de pós-graduação.

A época a que se refere a professora Guízela, do final da década de 1960 para 1970, com a Lei 5.540/68, da Reforma Universitária, verifica-se a implantação de uma linha pedagógica tecnicista em todos os níveis de ensino, dando continuidade à adequação da educação nacional aos interesses político-econômicos da sociedade capitalista internacional em desenvolvimento, o que exige modificações em todos os setores sociais, atingindo os contextos em todos os níveis, do local/regional ao mundial e, com isso, a “[...] A reforma de 1968 representa, sem dúvida, considerável avanço na modernização da educação superior brasileira, ressalvados os aspectos autocráticos, frutos do regime então vigente, centralizador e ditatorial.” (FRAUCHES, 2003, p. 4).

Mediante a seqüência histórica dos acontecimentos, formação e atuação profissional na área de História, no ensino secundário e superior, anterior à modernização da educação e; lembranças que parecem apontar para uma certa defasagem da prática dos professores formadores atuantes no Curso de Geografia de História, também anterior à Reforma Universitária, de 1968, leva-se em conta que na memória docente, mesclam-se as lembranças independente da temporalidade e, que essas correspondem a uma visão atual sobre uma época passada. Por isso, como afirma Rousso há importância de

[...] nos ater a uma constatação simples: um indivíduo, quer fale espontaneamente de seu passado e de sua experiência [...], quer seja interrogado por um historiador [ tornando-se assim testemunha ou ator da história], não falará senão do presente, com as palavras de hoje, com sua sensibilidade do momento, tendo em mente tudo quanto possa saber sobre esse passado que ele pretende recuperar com sinceridade e veracidade [...] ( FERREIRA;AMADO, 2005, p. 98).

Portanto, rememorando o passado, com a visão do presente, a professora faz críticas sobre o Curso de Geografia e História da FEFCL-PG, como um curso fraco e à prática docente limitada, nas décadas de 1950 e 1960, Ao mesmo tempo, relembra sobre as suas dificuldades enfrentadas quando ingressou no magistério superior, no Curso de História, em 1962, como a falta de orientações e referências bibliográficas para desenvolver o programa da disciplina, na qual foi aprovada no concurso, questão que será tratada no terceiro capítulo do trabalho. Ao apontar as dificuldades sobre o desenvolvimento dos programas das “cadeiras”, a docente reafirma a permanência da política educacional centralizada, na década de 1960, pois cabia aos docentes universitários cumprir os programas, nesse momento, predeterminados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC).

Por conseguinte, as práticas docentes corresponderam à concepção de Didática<sup>116</sup> presente na organização curricular do Curso, com um caráter funcional, como uma disciplina de ordem técnica. Segundo Teixeira,

A Didática tem 5 componentes fundamentais: aluno, aprendizagem, objetivos, matéria e método [...] A Didática tradicional<sup>117</sup> considera estes 5 elementos de modo diferente da Didática Moderna. Podemos comparar, de modo resumido, estes dois enfoques [...] (2005, p. 9).

<sup>116</sup> O termo Didática, segundo Teixeira “[...] data do século XVIII com RATKE, na sua obra "Principais Aforismas Didaticos". Entretanto, foi COMENIUS em sua "Didática Magna", de 1657, quem consolidou o seu uso. Considera-se Didática o conjunto sistematizado de princípios, normas e técnicas específicas de direção da aprendizagem. O objetivo de estudo da Didática é o PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM. Técnicas específicas de direção da aprendizagem [...]”. (2005, p.04).

<sup>117</sup> Entre as propostas de Didática Tradicional e Didática moderna, segundo Teixeira [...] da original proposta didática do século XVII, duas linhas se destacam e estarão daí em diante em conflito. De um lado fica a linha **metodológica**, que, fundamentada no que se conhecia sobre a natureza no século XVII ou sobre a Psicologia no começo do século XIX, acentua o aspecto externo e objetivo do processo de ensinar, embora o faça em nome do sujeito (criança, aluno, aprendiz) que se pretende ensinar de modo eficiente. A linha oposta parte do sujeito, de seus anseios e necessidades, acentuando o perene interno do educando. A Didática do século XIX oscila entre esses dois modos de interpretar a relação didática: ênfase no sujeito - que seria induzido, talvez "seduzido" a aprender pelo caminho com curiosidade e motivação - ou ênfase no **método**, como caminho que conduz do não-saber ao saber, caminho formal descoberto pela razão humana. (2005, p. 03).



O autor ainda apresenta como são encarados os cinco elementos na Didática Tradicional e na Didática Moderna. Assim, seguindo as conclusões de Teixeira, percebe-se que o programa dessa disciplina atendia às características da Didática Tradicional, pelo caráter funcional atribuído à didática aplicada, com a transmissão dos conteúdos previstos. Conclui-se, portanto, que se baseava em um ensino centrado na figura do professor, no caráter pragmático subtendido, no qual cabia ao professor ensinar e ao aluno aprender, memorizar.

Essa visão de Didática estava subjacente às práticas docentes, pois se constituiu o direcionamento dado ao ensino na formação escolar e profissional desses docentes, e eram, ainda, compatíveis com as concepções norteadoras do currículo do ensino secundário, objeto de estudo dessa disciplina, como também estava presente na prática docente dos professores do curso. No programa de Didática Geral, ratifica-se a mesma proposta para “ensinar os futuros professores a ensinar”, com ênfase no *como* ensinar. Isso se verifica na relação de assuntos como ensino como direção técnica; planejamento de ensino; técnicas específicas de motivação no ensino secundário; elementos básicos do método didático – o material, a linguagem e a ação didática; processos de fixação da aprendizagem – o exercício, a tarefa e a repetição; verificação objetiva do aproveitamento, entre outros (Relatório de reconhecimento do curso de didática. FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1955).

Embora a formação pedagógica do Curso de Didática tenha sido direcionada para a formação do professor secundarista, reconhece-se a sua importância na atuação docente em nível de ensino superior. E, assim, a mesma concepção de Didática estava presente em todos os níveis de ensino, numa proposta tradicional, mas recriada na ação dos sujeitos protagonistas do processo educativo-formativo. Consequentemente, refletiu-se na prática docente em todos os níveis de ensino, na formação escolar e na formação acadêmica do futuro professor, como afirmam Ranzi e Fuckner,

[...] no processo de formação de professores na Universidade, temos notado como os professores-estagiários se apropriam de práticas adotadas por seus professores e as reproduzem, repetem os mesmos mecanismos, demonstram dificuldade de romper com determinados padrões. A influência do passado escolar é muito forte [...]. (in: OLIVEIRA; RANZI, 2003, p. 357)

Mediante tais colocações, confirma-se a influência da Didática Tradicional na educação brasileira, como uma permanência histórica, pois as autoras referem-se a um período mais recente, na história do tempo presente, ou história imediata sobre a formação e atuação de professores de História, na cidade de Curitiba –PR, entre as décadas de 1970 e 1990. Essa permanência histórica, destacada pelas autoras, é perceptível na reprodução das práticas pelos novos docentes, que encontram dificuldades em romper com os padrões predeterminados, tendo-se o professor como modelo de profissional a ser seguido ou reproduzido. Essa questão se ratifica nas lembranças docentes, como rememora o professor Fonseca, sobre a atuação dos professores de Didática, em sua formação inicial, aprovação no concurso e na prática docente no ensino secundário e universitário.

*[...] Então [...] graças à Didática! O Aguiar e o Paschoal, eles maravilhavam com essas aulas. Veja bem, tive aula com o Aguiar, com o Paschoal, tive aula com a dona Helena, com a dona Josefina, eu estou citando mas vou esquecer uma grande maioria; o Olavo, ele é fantástico!...] [Entrevista em 05/12/2008].*

Verifica-se, no depoimento desse docente, que ele recorda as aulas de Didática ministradas pelos professores Paschoal e Aguiar, reconhecendo-lhes o valor em sua preparação para o magistério. Mas ao citar os professores das disciplinas de conteúdo geográfico e histórico, o professor Fonseca traz de sua própria experiência como aluno, a clareza de que a prática dos professores formadores, independente da disciplina ministrada, exerce influência sobre a formação específica da área e na formação pedagógica, enquanto modelo a ser seguido, pelo reconhecimento das competências desses docentes.

Mas o trabalho conjunto feito pelos professores de Didática Geral e Didática Especial marca a formação inicial dos professores de Geografia e História, como reconhece a professora. Maria Aparecida:

*[...] Montava-se os planos, fazia-se o material didático, era carregado de material, aí tinha que [...] com o professor, professor Aguiar, que era o nosso professor de Didática... como é que chama?...] Especial, é de História, de Didática Geral era o professor Paschoal, e de Didática de História era o professor Aguiar, isso tanto na Geografia também era ele [...]. [Entrevista em 05/12/2008].*

A depoente aponta indícios sobre a articulação entre as duas Didáticas e evidencia os objetivos propostos pelas prescrições curriculares, de que o aluno adquirisse as noções básicas da didática, na disciplina de Didática Geral, para

aplicá-las na prática, atendendo às especificidades de cada área de formação, neste caso na disciplina de Didática Especial de Geografia e História. Assim, confirma-se a contribuição da Didática na formação inicial docente, a relação estabelecida com o ensino secundário, para o qual era direcionada a formação pedagógica dos futuros professores, como um apêndice da formação do bacharel.

A formação específica era priorizada no Curso de Didática, nas duas primeiras cadeiras apresentadas, as quais conduziam para as especificidades da área de habilitação dos alunos, somando-se a essas, as disciplinas pedagógicas. nos Trabalhos Práticos da disciplina de Didática Especial de Geografia e História, nas atividades práticas realizadas no Colégio de Aplicação, como campo de experiência didática, para os alunos dos Cursos da Faculdade de Filosofia, como se verá a seguir.

### 3.3.2.2.1 O Colégio de Aplicação e as experiências didáticas

*[...] Não, o Regente era separado, só que no mesmo prédio, no andar de baixo funcionava a Escola de Aplicação, onde os alunos davam aulas. [Pela documentação parece que o Regente era a Escola de Aplicação]. Na prática sim, mas oficialmente não! Pois os professores do Regente emprestavam as turmas para os acadêmicos darem aulas. O aluno dava uma aula no Colégio de Aplicação e mais três aulas em escolas da comunidade. No começo, sim, [era só no Colégio de Aplicação], mas depois eram muitos alunos, não havia possibilidade de todos fazerem todo o estágio ali. Por isso davam aulas em outras escolas, aula acompanhada pelo professor de estágio, mais três colegas da turma. [Prof. Aguiar, entrevista em 07/08/2008].*

Como relembra o professor da disciplina de Didática Especial de Geografia e História, na estruturação do Curso de Didática da FEFCL-PG, ressalta-se a implantação do Colégio de Aplicação, em atendimento às exigências do decreto-lei nº 9.053 de 12/03/46 que regulamentava o funcionamento das Faculdades de Filosofia, determinando que as mesmas tivessem um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos oferecidos nas mesmas. As atividades de prática docente eram desenvolvidas pelos alunos no Curso de Didática, por isso na FEFCL-PG, para a autorização de funcionamento do referido curso junto ao MES, foram requeridas as instalações do Colégio Estadual Regente Feijó, para a implantação do Colégio de Aplicação, como explicita o texto da declaração da direção da instituição escolar citada

Tendo, em julho de 1952, a direção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa comunicado ao Diretor do Colégio Estadual Regente Feijó haver o Secretário de Educação e Cultura, do Estado do Paraná, Dr. João Xavier Viana, requerido à Divisão do Ensino Secundário a criação e instalação do ginásio de aplicação da Faculdade Estadual de Ponta Grossa, dando cumprimento ao que prescreve o artigo 12º do decreto nº 9053 – de 12/3/1946, referente ao Ensino Superior, bem como ao artigo 95º do Regimento Interno da Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa; fazendo ainda sentir que o Governo do Estado havia indicado à Diretoria do Ensino secundário o Colégio Estadual Regente Feijó para funcionamento do ginásio de Aplicação; tendo em vista esses fatos e por lhe ser solicitado, declara o Diretor abaixo firmado que, obedecendo às determinações emanadas [...] coloca o Colégio Regente Feijó à disposição da Faculdade de Filosofia, desde 1º de março de 1953, para as aulas práticas do curso de Didática da mesma Faculdade.  
Declara ser verdade tudo quanto foi referido no presente documento.

---

Dr. Raul Pinheiro Machado

(Relatório do reconhecimento do curso de didática. FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1955).

Nessa declaração, ratifica-se a importância da instalação de uma escola-modelo em Ponta Grossa, o que veio facilitar a implantação do Curso de Didática, assim como demonstra a união de esforços políticos e educacionais, em nível regional e federal, na agilização desse processo. Confere-se que, no início do ano letivo de 1953, a FEFCL-PG já contava com o Colégio de Aplicação, que como as demais instituições escolares criadas nas faculdades de filosofia, em cumprimento à legislação federal, teve como modelo de organização o “Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil em 1948” (CARVALHO, M. S. de, in: CONGRESSO Brasileiro de História da Educação. 2000, p. 320). Modelo, segundo o qual comenta Frangella

[...] o colégio estaria atrelado à cadeira de Didática, que se incumbiria a dar assistência técnica às propostas a serem ali desenvolvidas. A organização dada ao colégio [ginásio] deixa explícito que seu objetivo maior é o da formação de professores. (CONGRESSO Brasileiro de História da Educação 1, 2000, p. 375).

Verifica-se também que a criação do Colégio de Aplicação, com tal objetivo, cumpria o previsto no Decreto do MEC nº. 9053, de 12/03/1946, normatizado no Regimento Interno da FEFCL-PG, em seu Artigo 95:

- Para cumprimento do que dispõe o Decreto nº. 9053, de 12 de março de 1946, conforme dispõe o artigo 12, no ano letivo em que estiver em funcionamento as terceiras séries dos cursos ordinários, ser criado e instalado, pelo governo do Estado, o Ginásio de Aplicação, da Faculdade

Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, ser oportunamente solicitado, conforme disposições legais, autorização para o funcionamento à Diretoria do Ensino Secundário. (Parecer nº. 76, in: Relatório 2º semestre 1952. FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1952-b).

Assim, garantindo o cumprimento desse quesito legal, é disponibilizada a estrutura do Colégio Estadual Regente Feijó, como esclarece o depoimento do professor Aguiar, apresentado na abertura deste tópico. Há clareza de lembranças docentes quanto ao cumprimento da lei, na existência oficial do Colégio de Aplicação, mas que, na prática, as aulas eram ministradas às turmas do Colégio Estadual Regente Feijó, já existente, e, quando havia muitos estagiários, esses eram encaminhados a outras escolas públicas da comunidade.

Nas afirmações docentes, é confirmado o cumprimento legal da proposta do Curso de Didática quanto a existência de um campo de estágio prioritário, como ressalta Frangella, sobre a importância do Colégio de Aplicação:

Esta estrutura representa um momento fundamental para a consolidação do campo da Didática no interior da Faculdade de Filosofia, revestindo-a de um prestígio no interior da Faculdade que se refletia na sua influência sobre as demais disciplinas do curso de formação de professores [...].(CONGRESSO Brasileiro de História da Educação 2, 2000, p. 376).

Confirma-se, segundo a autora, que o Curso de Didática da Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa foi consolidado no Colégio de Aplicação, o que se corrobora na experiência dos professores entrevistados. A professora Maria Aparecida comenta como foi conduzida ao magistério no ensino secundário e superior, por meio do Colégio de Aplicação:

*Olha [...] eu não tinha muito essa pretensão, eu achava que não tinha certa qualificação para ser uma professora universitária, e quem me levou foi o professor Paschoal. Foi ele que me induziu a fazer o concurso para ser professora na Faculdade. Ele foi o grande gerenciador dessa minha entrada na universidade.*

*[...] É, havia poucos professores, mas sei lá, agora vou me gabar um pouco. A gente era uma aluna dedicada, eu trabalhava com ele lá no Aplicação desde 64. Então, ele sabia do meu potencial como professora e da minha qualidade de professora. [...] Do meu compromisso. Toda a minha, assim, [...] meu envolvimento com o trabalho, e o Colégio de Aplicação aquela época era ótimo. Era muito bom, era o Regente Feijó e o Colégio de Aplicação. [...] Eu trabalhava com a parte de história geral. [Entrevista em 05/12/2008].*

A docente relembra sobre seu trabalho no Colégio de Aplicação, instituição à qual atribui um bom conceito em nível de educação, equiparando-o ao, já

comentado e reconhecido, Colégio Estadual Regente Feijó. Afirma que foi a sua prática pedagógica, em nível de ensino secundário, que a levou ao magistério no ensino superior. Que não tinha essa pretensão, mas houve incentivo do professor de Didática Geral, Paschoal Salles Rosa, que também era diretor do Colégio de Aplicação, ao perceber em seu perfil docente as condições para concorrer a uma vaga no magistério superior na FEFCL-PG, no curso de Geografia e História.

A professora Maria Aparecida se refere à mudança de local de funcionamento do Colégio de Aplicação, que começou no Regente, posteriormente passou a funcionar no prédio da própria Faculdade, até a década de 1970, quando passou a incorporar o Instituto de Educação Cezar Pietro Martinez.

*[...] Bem no começo. Mas eu não sou dessa fase, eu sou de lá quando ele funcionava na Faculdade. Quando ele veio aqui para o Instituto eu também já não trabalhei mais. Já não estava mais lá. Agora eu não me lembro! [Entrevista em 05/12/2008].*

Sobre o Colégio de Aplicação da FECFL-PG, a professora Maria Aparecida fala:

*É, isso mesmo, era isso mesmo! O professor da classe, se ele quisesse, ficava assistindo, mas se não, não. Era a equipe de Didática que dizia se ele estava errando, se estava acertando, estava fazendo o que era preciso. Mas o professor da classe não. [...] Eu não me lembro de ter recebido, devo ter recebido por que eu trabalhei quatro, cinco anos, acho, [...] no Aplicação. Quando ele mudou para lá eu não fui. [Entrevista em 05/12/2008].*

Uma questão importante em relação às atividades de regência de classe foi apontada: eram acompanhadas pelos professores de Didática Geral e Especial, e o professor secundarista era dispensado, levando-se à inferência de que curso de graduação garantia a formação para o exercício do magistério no ensino secundário e, ainda mais, levando-se em consideração que o Colégio de Aplicação era uma “unidade de experiência didática” e as turmas denominadas de “classes experimentais” (CARVALHO. M. S. de., in: CONGRESSO Brasileiro de História da Educação 1, 2000, p. 329).

Ao ser questionada sobre a presença de estagiários dos vários cursos da FEFCL-PG no Colégio de Aplicação, como um campo priorizado para a realização das experiências didáticas, a professora diz que, na década de 1960,

*Já havia aumentado muito, e assim, pela própria estrutura da escola, tinha que receber Português, Matemática [...] de todas as áreas. E aí ele já não*

*estava mais comportando tudo isso, então ele perde um tanto da sua característica principal. [Entrevista em 05/12/2008].*

Portanto, o Colégio de Aplicação, criado em 1953 como centro de excelência em educação, atendendo às reformas educacionais da década de 1940, na década de 1960 começou a perder sua característica principal de escola padrão para sediar o treinamento e experiência docente dos alunos dos cursos de licenciatura da Faculdade de Filosofia, orientados pelos professores de Didática e Didática Especial e sob a influência das práticas docentes dos professores formadores.

### 3.3.2.3 Práticas docentes: encaminhamentos metodológicos e sistema de avaliação

Utilizando-se a legislação como parâmetro de análise sobre as práticas docentes, toma-se o Capítulo IX, do Regimento Interno da FEFCL-PG, nos Artigos 79 e 80, que dão continuidade aos dados apresentados no item anterior, sobre o ensino catedrático previsto pelo Artigo 78º. Assim, nas orientações constantes, é possível reconhecer alguns aspectos identificadores da prática docente, nos critérios estabelecidos para o funcionamento da instituição, como se observa no texto a seguir.

Artigo 79º – As aulas deverão ser dadas, rigorosamente, de acordo com o horário, pelo professor catedrático ou por quem o substituir, de modo que o programa de cada disciplina seja sempre ministrado na sua totalidade.

Artigo 80º – Os assistentes serão obrigados a comparecer às aulas teóricas e práticas, bem como aos seminários, auxiliando devidamente o professor catedrático.

§ único – O professor catedrático, ouvido o Diretor, poderá encarregar os assistentes a ministrar parte do programa de cada disciplina, bem como, verificando-se a hipótese do artigo 81<sup>118</sup>, de ministrar os programas menores, se os houver. (Regimento Interno. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1951-a, p. 20-21,).

No artigo 79, as exigências quanto à carga horária, ao cumprimento de horário e do conteúdo, revelam a importância do “disciplinamento”, no sentido da rigorosidade no cumprimento das atividades, aspectos que exercem influência sobre a formação inicial do professor, o qual, na prática, atenderá aos preceitos

<sup>118</sup> Artigo 81º - Em cada série de qualquer curso ordinário, os alunos serão obrigados, no mínimo, a dezoito horas de aulas teóricas e práticas por semana. (Regimento Interno, p. 20-21, In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1951- a).

norteadores dessa formação, portanto favoráveis à adaptação da legislação político-educacional, atingindo os objetivos pretendidos para sua ação docente.

No Artigo 80, há a indicação de trabalhos práticos realizados pelos alunos, sob a orientação do professor catedrático, e acompanhamento dos professores assistentes, como a questão das experiências didáticas dos acadêmicos, analisadas no item anterior. Mas no Curso de Geografia e História, nos registros encontrados, conforme os programas das disciplinas havia previsão de seminários a serem realizados durante o ano letivo. Em Boletins de Notas foram encontrados registros relativos aos trabalhos práticos desenvolvidos em cada uma das disciplinas do Curso, no final do ano letivo. Nesses documentos constam o nome do aluno e o assunto escolhido, o que fica evidenciado nos relatórios da FEFCL-PG.

Quanto à denominação de tese aos trabalhos práticos, infere-se originar-se dos documentos oficiais, como mostra a professora Ismênia, ao trazer de sua memória remota algumas lembranças sobre a questão:

*Ah! Primeiro como é que chamava? Chamavam de tese, não era tese coisa nenhuma! Mas chamavam de tese! Antes de fazer a prova, desde o tempo em que eu era aluna, a gente tinha que fazer um trabalho [...] Fazia uma pesquisa e fazia um resumo de tudo o que deu e dava a nota. Entregava, e aí, conforme a nota, fazia a prova. Depois caiu isso, eu nem me lembrava mais disso, agora me lembrei! [...] [Entrevista em 13/03/2009].*

Segundo as lembranças da docente, as chamadas teses correspondiam à realização de uma pesquisa bibliográfica de um assunto, predeterminado pelo professor da disciplina. Essa atividade rememorada pela depoente refere-se aos trabalhos práticos previstos no Regimento Interno da Faculdade e, registrados nos Relatórios Anuais da instituição e, registrados em formulários próprios, nos quais constam o nome do aluno, o assunto e a nota final (Cf. FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1950 – b, s.p.). No texto do Relatório do 2º semestre de 1950, na Parte Documentária, encontra-se:

#### 1) – TRABALHOS PRÁTICOS

De acordo com o que a lei estabelece, todos os alunos organizaram trabalhos práticos sobre as disciplinas frequentadas [sic], constando dos quadros anexos o assunto e a nota obtida, no julgamento dos respectivos professores [...]. (Relatório 2º semestre 1951. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1951 -b)

Assim, infere-se a partir das lembranças da professora Ismênia que a nota obtida pelo aluno nos trabalhos práticos, era incorporada à nota da 2ª prova parcial,



tendo em vista que esses trabalhos eram feitos no final do ano letivo. Portanto, conforme a nota obtida no trabalho, o aluno teria a média final elevada, favorecendo a aprovação automática.

Ainda, com relação ao sistema de avaliação, quando questionados, os depoentes têm claro na memória aspectos como: aplicação e correção de provas, participação nas bancas de exame final, atribuição de notas, situações de avaliação que estavam previstas, de acordo com a legislação federal, no Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, no Título IX – Habilitação e promoção nos cursos universitários.

**Art. 83.** A verificação de habilitação nos cursos universitários, seja para a expedição de certificados e diplomas, seja para a promoção aos períodos letivos seguintes, será feita pelas provas de exame abaixo enumeradas e cujos processos de realização serão discriminados nos regulamentos dos institutos universitários. a) provas parciais;

b) provas finais;

c) médias de trabalhos práticos de quaisquer outros exercícios escolares

**Art. 84.** As provas de exame referidas no artigo anterior serão julgadas por comissões examinadoras, das quais farão parte, obrigatoriamente, os professores e docentes livres que houverem realizado os respectivos cursos.

**Art. 85.** As taxas de exame serão fixadas em tabelas anexas aos regulamentos dos institutos universitários, que ainda deverão discriminar a gratificação a ser concedida aos membros das comissões examinadoras.

**Art. 86.** Os regulamentos de cada um dos institutos universitários fixarão a época em que deverão ser prestadas as provas exigidas para expedição de diplomas, ou para a promoção dos estudantes. (In: BRASIL, 1931).

Seguindo essas orientações gerais quanto aos critérios para promoção dos alunos nos cursos universitários, organizou-se a normatização específica no Regimento Interno da FEFCL-PG, nos seguintes artigos:

Artigo 68º - O calendário dos atos escolares é o seguinte:

- a) – inscrição para os exames vestibulares e exames de segunda época como determina a lei;
- b) – início dos exames vestibulares e segunda época em 15 de fevereiro;
- c) – realização da primeira prova parcial – segunda quinzena de junho;
- d) – inscrição para a prova terminal – de 15 a 25 de novembro;
- e) – realização da segunda prova parcial – segunda quinzena de novembro;
- f) – início das provas terminais – 1º de dezembro;
- g) – prazo para matrículas – de 15 a 28 ou 29 de fevereiro.

Artigo 69º – O aluno será aprovado em cada disciplina, se satisfizer as seguintes condições:

- a) – nota mínima cinco na prova terminal;
- b) – nota final mínima cinco.

Artigo 70º – É permitida a matrícula condicional em uma série quando o aluno depender de aprovação apenas em uma disciplina da série anterior, se aprovado a compatibilidade de horário

§ único – Sómente[sic] depois de aprovado em primeira época, na disciplina de que depende, poderá o aluno fazer a prova terminal das que compõem a série em que estiver matriculado condicionalmente.

Artigo 71º - Os alunos reprovados em primeira época, no máximo em duas disciplinas, poderão repetir o exame das mesmas, em segunda época, submetendo-se à prova escrita, oral e prático-oral, quando couber, versando este exame sobre toda a matéria lecionada durante todo o ano letivo correspondente.

Artigo 72º - Os alunos poderão realizar em segunda época a prova terminal referente a duas disciplinas no máximo, desde que tenham sido aprovados, em primeira época, nas demais séries respetivas[sic].

Artigo 73º - É facultada segunda chamada para a prova parcial em caso de nojo ou moléstia do aluno.

§ 1º - A concessão de segunda chamada será requerida ao inspetor do estabelecimento, dentro de oito dias, e só será concedida mediante atestado médico, do qual se declare a impossibilidade física ou mental de submeter-se o aluno à prova parcial, bem como a causa do impedimento.

§ 2º - Em caso nenhum poderá a segunda chamada ser realizada no período da prova subsequente ou depois desta.

Artigo 74º - A nota final de cada disciplina, nos exames de segunda época, será a média das notas obtidas nas provas exigidas.

§ único – A nota final mínima para aprovação será cinco.

(Regimento Interno, In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1951 (a), p. 19-20).

Nessas prescrições sobre avaliação ou critérios de promoção dos alunos às séries seguintes dos cursos percebe-se a valorização da etapa de avaliação no sistema de ensino, pela aprendizagem dos conteúdos, mensurada em provas, com valoração de zero a dez pontos. Ao mesmo tempo, tudo indica que eram inúmeras as oportunidades de avaliação final oferecidas, no exame final oral e escrito, nas provas de 1ª época e de 2ª época, com a média final no valor 5 (cinco). Nota-se também que a avaliação era baseada nos resultados obtidos, portanto era correspondente às concepções norteadoras do curso e à metodologia de ensino prevista. As memórias docentes sobre os mecanismos de avaliação trazem alguns indícios sobre os instrumentos utilizados, como já se conferiu e se evidencia no depoimento da professora Ismênia, ao se referir às provas:

*[...] eu só lembro-me da escrita, agora o resto eu não lembro! [o ponto era...] sorteado. A gente dava a lista dos pontos. Aí, quando chegava na hora lá, um aluno tirava um. [Havia uma banca...] É, três professores. Agora não é mais assim, é? Na prova escrita não, o professor corrigia. Que bom se fosse a banca, era tão ruim corrigir. Eu acho que é. Na hora do sorteio vinha aquele, não sei se ainda tem, inspetor? O inspetor era o Ovídio Ribas, conheceu? Ele era inspetor, então na hora, para ver se estava certo. Isso quando eu era estudante. Depois não me lembro... Ele era de Ponta Grossa*

*mesmo. Não sei por que o inspetor se chamava inspetor. E tem o relatório dele? [Entrevista em 13/03/2009].*

A depoente traz em suas lembranças alguns procedimentos seguidos nos momentos de avaliação que a documentação encontrada, pode-se esclarecer alguns aspectos apontados pela professora. Ismênia como:- a realização de duas provas parciais durante o ano letivo, uma no final do primeiro semestre e outra no segundo semestre; o professor da cadeira era o examinador que fornecia previamente aos alunos uma listagem com 20 pontos para serem estudados; as provas escritas eram dissertativas, mediante o sorteio de um ponto (assunto) da lista, as quais eram atribuído o valor máximo de 10 (dez) pontos, ou seja, nota 10 (dez).

Percebe-se também que, no final do ano letivo, da média entre as notas das duas provas realizadas, calculava-se a nota final. Se o aluno obtivesse uma média anual no valor 7 (sete) ou mais, recebia aprovação automática à série seguinte; todavia, se não alcançasse a média, tinha a chance de fazer o exame final, o qual constava de uma prova oral, cuja nota era somada às notas das provas parciais e dividida por 3 (três). No cálculo dessa média aritmética, o aluno seria aprovado no exame final se obtivesse a nota 5 (cinco) na prova oral de exame final, na qual o aluno era inquirido por uma banca examinadora composta por três professores, e na presença do inspetor federal, nomeado para fiscalizar as atividades desenvolvidas na Instituição. Se o aluno não alcançasse a média 5 (cinco) para aprovação, poderia fazer a prova escrita, no exame final. Ainda, se não conseguisse a média 5, o aluno teria mais duas chances, nas provas de 1<sup>a</sup> época e nas provas de 2<sup>a</sup> época, seguindo-se o mesmo encaminhamento das provas parciais.

Compreendendo que procedimentos metodológicos e avaliação são aspectos constituintes das disciplinas escolares e, aqui, também das acadêmicas, analisa-se o sistema de avaliação adotado, no reconhecimento dos instrumentos de avaliação utilizados e no cálculo da média final para aprovação do aluno. O Sistema de avaliação no curso superior estava articulado às prescrições para a avaliação nos cursos do ensino secundário, como esclarecem Giusti e Lopes,

A avaliação do aproveitamento do aluno era medida de acordo com as notas obtidas em cada disciplina, e resultava numa média final para que o mesmo fosse aprovado ou não na referida disciplina. Para aprovação eram consideradas as notas obtidas numa disciplina e média final, não sendo considerados outros fatores que pudessem interferir na obtenção da nota pelo aluno, além daquele momento específico da realização das provas.[...] (REVISTA da Avaliação da Educação Superior 2007, p. 2).

Nota-se que esse sistema de avaliação baseado na realização de provas periódicas objetivava o controle sobre os conteúdos ensinados e/ou aprendidos, como afirma Bittencourt: "[...] A avaliação está relacionada a conceitos de aprendizagem e articula-se com um tipo determinado de compreensão de disciplina escolar [...]" (2004, p. 44).

Assim, partindo-se da premissa apontada por Bittencourt, torna-se possível caracterizar o sistema de avaliação adotado no Curso de Geografia e História e Didática na FEFCL-PG. Tratava-se de um mecanismo de controle feito pelo professor por meio das provas escritas e orais, exames finais, sendo previsto no sistema educacional brasileiro unificado, em território nacional, tendo em vista os objetivos propostos para a educação – de preparação da sociedade para o desenvolvimento industrial e na inserção do Brasil nos rumos evolutivos das civilizações.

Portanto, o procedimento metodológico previsto no ensino catedrático, assim como as formas de avaliação previstas no Regimento Interno e cumpridas nas provas escritas, orais e trabalhos, revelam as características do modelo de formação inicial de professores vigente entre as décadas de 1940 e 1960, verificando-se que havia correspondência das práticas docentes correspondência à legislação educacional vigente no referido período.

Nesse contexto, é possível afirmar que o professor do ensino superior dispunha de metodologias de ensino e, nessa afirmação, aproxima-se a análise do tempo passado, seguindo o pensamento de Chervel, para o qual cabe ao docente "[...] implantar as próprias formas do conhecimento, do raciocínio, da expressão normatizada, até mesmo do comportamento gestual. [...]" (1990, p.195). Ainda, em similaridade com o pensamento de Chervel, concorda-se que o trabalho do mestre é o da tensão de um corpo a corpo com o grupo, e que o grupo constitui-se uma peça essencial do dispositivo disciplinar, em vários momentos. (1990, p.195).

#### 3.4 DE ALUNOS DO CURSO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA E DO CURSO DE DIDÁTICA A PROFESSORES NA FEFCL-PG

*[...] nós éramos em poucos alunos naquele tempo na Faculdade. O bacharelado não tinha aula para dar, só na licenciatura. Mas nós éramos*

*acho que em sete, me deixaeu pensar:- eu, Dona Laura, Rosélia, João Lubzick, Hércio Ladeira, Gari... Não, o Gari não se formou! Como é o nome dele? Ele mora lá em Londrina, ele é juiz hoje, o Oldakowski, Carlos Oldakowski[...] e o professor Alcides [...]. Parece-me que éramos oito quando nos formamos na licenciatura. No bacharelado éramos esses oito e acho que mais alguns, mas não me recordo agora<sup>119</sup>. Mas éramos poucos alunos, não é como hoje, essa avalanche! Claro hoje houve um aumento demográfico muito grande. [Prof<sup>a</sup>. Maria Aparecida. Entrevista 5/12/2008].*

Nas recordações da professora Maria Aparecida sobre a sua turma do curso de Didática de 1964, ela se lembra de colegas que concluíram o Curso de Bacharelado em Geografia e História, entre outros colegas oriundos dos outros dois cursos – Letras Neolatinas e Matemática –, compreendendo ao todo uma turma com 33 alunos, dos quais, como ressalta a professora, apenas 8 vinham do curso de Geografia e História.

Num período de 15 anos (1950-1965), destaca-se, pela voz dos próprios depoentes, que no Curso de Geografia e História, habilitação licenciatura pelo Curso de Didática, formaram-se professores que passaram a incorporar o quadro docente da instituição. Da primeira turma do curso, de 1950 a 1953, os professores formados em Geografia e História deixaram sua contribuição à Educação, na rede pública e privada, como professores no ensino secundário, assim como também no ensino superior, em Ponta Grossa. Os docentes: - Arithozina Moreira Silva - professora de Metodologia e Prática de Ensino de História de 1965 a 1990, no curso de História e Estudos Sociais na UEPG, além de exercer o magistério em nível de ensino médio na rede pública e particular de ensino, na cidade de Ponta Grossa. Eugenio Malanski, professor de Geografia Física nos cursos de licenciatura em História, Estudos Sociais e Geografia recebeu, em sua homenagem, a denominação Centro Acadêmico de Geografia Eugênio Malanski – CAGEM – UEPG. Reconhecimento que se estende à comunidade escolar em geral, pois seu nome se perpetua na denominação de uma instituição de educação básica pública estadual – Colégio Estadual Eugênio Malanski, sito à Rua Santa Mônica, no Núcleo Bortolo Borsato, no bairro de Uvaranas, em Ponta Grossa. Ismênia Pinheiro Machado foi professora de

---

<sup>119</sup> Conferindo no Relatório da FEFCL-PG, do ano de 1961 – no item – Alunos matriculados nas três séries dos cursos, confirma-se que na Primeira série do Curso de Geografia e História são matriculados 10 alunos: Carlos Olevir Oldakowski, Gary Grollmann – ficou em dependência de História da Antiguidade e da Idade Média, Hércio de Oliveira Ladeira. Joaquim Pires Batista Neto – Reprovado, João Lubicik (sic), Laura Guedes Nocera, Maria Aparecida Cezar Gonçalves, Renato – Schaidt – reprovado, Rozélia Maria Carneiro (FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1961). Analisando-se essa relação, ratifica-se as lembranças docentes.

História do Brasil, no curso de Geografia e História na FEFCL-PG – de 1956 a 1969 e no curso de História da UEPG – 1970 a 1975, quando se aposentou.

Joselfredo Cercal de Oliveira destacou-se como aluno do curso de Geografia e História, sendo o representante discente na Congregação da FEFCL-PG. Iniciou sua carreira docente no ensino secundário, em 1952, como professor de História no Colégio Estadual Regente Feijó, lecionando também em outras instituições de ensino secundário, públicas e particulares. Como professor universitário, “iniciou sua carreira em 1958, como professor titular de História da Civilização Ibérica da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, a qual dirigiu de abril de 1966 a junho de 1972” [OLIVEIRA, J. C. de. 2002].

Ainda, da primeira turma, Neusa de Castro Guimarães, professora de Didática Especial de Geografia e História, 1954-1955, a qual, segundo as lembranças de Prof<sup>o</sup>. Aguiar foi transferida para Curitiba, onde exerceu o magistério no curso de Licenciatura em História na UFPR, na década de 1960. E, Olavo Soares, professor no curso de Geografia e História na FEFCL-PG – de 1956 a 1969 e no curso de Geografia na UEPG – até 1975. Posteriormente atuou no magistério de ensino superior na Universidade Federal do Paraná.

Também, destacam-se os ex-alunos que assumiram o magistério no curso de Geografia e História, na década de 1960, como Guízela Velede Frey Chamma<sup>120</sup>, professora na FEFCL-PG 1964 a 1969 e na UEPG até 1995, desenvolveu inúmeras pesquisas sobre história local/regional, as quais foram publicadas em livros de sua autoria. Aída Mansani Lavalle, professora do curso de História nas décadas de 1970 a 1990 realizou inúmeras pesquisas sobre história local/regional, cujos resultados foram publicados em livros de sua autoria. José Herley Stachowiak, formado no período de 1958 a 1961, foi professor na área de História nas décadas de 1970 e 1980, deixando o magistério no ensino superior para prestar serviços à Prefeitura Municipal, assumindo uma secretaria, no mandato do prefeito Luiz Carlos Zuk. Também o ex-aluno Luiz Carlos Peixoto, professor de Geografia nos cursos de licenciatura em Geografia e de História da UEPG.

Entre esses, estão os ex-alunos que assumiram cargos administrativos na instituição, como Daniel Albach Tavares, formado no período de 1959 a 1962, docente que, como aluno, participou como representante discente junto à

---

<sup>120</sup> Nome assumido com o segundo casamento, antes Guízela Velede Frey Holzmann.

Congregação da FEFCL-PG, e como professor na área de Geografia. Teve efetiva participação na área administrativa na criação do Ginásio Industrial de Ponta Grossa<sup>121</sup>, sendo o primeiro diretor, em 1963, e com a criação da UEPG, em 1970, Tavares ocupou o cargo de vice-reitor, assumindo interinamente o cargo de reitor. Posteriormente foi eleito o terceiro reitor da Instituição<sup>122</sup>. E, João Lubczyk, professor de Geografia, que ocupou por inúmeras vezes cargos administrativos na UEPG, como vice-reitor, e foi o quinto reitor da Instituição<sup>123</sup>. A atuação desses docentes demonstra a importância do Curso de Geografia e História na formação de professores que assumiram lideranças político-educacionais no ensino superior em Ponta Grossa.

Das últimas turmas do curso, destacam-se Hécio de Oliveira Ladeira formado no período de 1960 a 1964, que lecionou por alguns anos no ensino secundário na rede particular confessional de ensino e, a partir da década de 1960 prestou concurso para professor de História do Brasil, no Departamento de História, na UEPG e, na década de 1970 no departamento de Economia, para lecionar História Econômica do Brasil, sendo ainda atuante nessa disciplina. Também, desempenhou funções administrativas como chefe de departamento de História, Chefe do Colegiado do Curso de História, Chefe do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UEPG.

Também se destaca a professora Maria Aparecida Gonçalves, formada no período de 1960 a 1964, a qual foi professora primária e secundária no Colégio de Aplicação e no Colégio Sant'Ana. Prestou concurso para lecionar a disciplina de História da Antiguidade e da Idade Média, no departamento de História. Foi

<sup>121</sup> Atualmente denominado Colégio Estadual Presidente Kennedy.

<sup>122</sup> A segunda gestão teve início quando o Senhor Governador Dr. Emílio Hoffmann Gomes, assinou o Decreto nº 5.585, de 12/06/74, nomeando para o cargo de Reitor o Professor Odeni Villaca Mongruel e o Professor Daniel Albach Tavares para o cargo de Vice-Reitor, ambos empossados no dia 20/06/74. Tendo em vista a sua candidatura a uma cadeira no Legislativo Estadual, o Professor Odeni Villaca Mongruel renunciou ao cargo de Reitor, no dia 13/05/78, assumindo interinamente a Reitoria, o Professor Daniel Albach Tavares, que foi, posteriormente, nomeado “pro-tempore” pelo Decreto Estadual nº 5.084, de 13/06/78. (UNIVERSIDADE Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: [www.uepg.br/uepg\\_historico/uepg\\_historico.htm](http://www.uepg.br/uepg_historico/uepg_historico.htm), acesso em: 15/04/2009).

<sup>123</sup> A terceira gestão iniciou no dia 28/03/79, com a nomeação do Professor Daniel Albach Tavares, através do Decreto Estadual nº 177, assinado pelo Governador Ney Braga [...]. Pelo Decreto nº 226, de 29/03/83, o Governador José Richa nomeou o Professor Ewaldo Podolan para o cargo de Reitor, dando início à quarta gestão administrativa da Instituição. A nomeação do Professor João Lubczyk para o cargo de Vice-Reitor, ocorreu através do Decreto nº 1.007, de 20/06/83. Os dirigentes da quinta gestão, ouvida pela primeira vez a comunidade universitária, foram os Professores João Lubczyk, Reitor e Lauro Fanchin, Vice-Reitor, nomeados pelo Decreto nº 106, de 19/03/87, do Governador Álvaro Dias (UNIVERSIDADE Estadual de Ponta Grossa. Disponível em <[www.uepg.br/uepg\\_historico/uepg\\_historico.htm](http://www.uepg.br/uepg_historico/uepg_historico.htm)> . Acesso em 15/04/2009).

coordenadora do Campus da UEPG em Telêmaco Borba. Aposentou-se na década de 1990, deixando suas contribuições em forma de livros publicados. Ainda, José Hyczy Fonseca, professor de História no ensino secundário na rede pública e particular, em Ponta Grossa. Fez concurso para o Departamento de História, disciplina de Antropologia, na qual se especializou em curso realizado na UFPR, e, assumindo a disciplina, conferiu a ela um novo enfoque, o da Antropologia Cultural, o que é lembrado pela professora Maria Aparecida.

*[...] é uma disciplina muito difícil de ser trabalhada. Eu sei disso porque depois eu lecionei Antropologia no lugar do professor Fonseca, e olha que tive de estudar um monte! [risos]. Tive até que aprender um pouco de química, sabe [...] É, para você passar para os alunos, um mínimo você tem que ter. [...] Não tinha nada, nada! [...] Ele fundou tudo, ele formou tudo. [...] trabalhei um pouco, porque quando o professor Fonseca foi para a parte administrativa quem ficou dando aula no lugar dele fui eu. Eu que fui trabalhar com Antropologia e, a maioria sempre era a Antropologia Cultural, como você acabou de dizer. Mas evidente que para você chegar na antropologia cultural, você tem que ter o mínimo de antropologia física. Aquelas noções elementares [...] e era realmente muito difícil, muito difícil mesmo, inclusive porque a gente não tinha muita bibliografia. [Entrevista em 05/12/2008].*

Nas lembranças da professora Maria Aparecida estão claras as boas impressões que ela tem sobre o trabalho do colega, ainda ao comentar sobre assumir as aulas do professor quando este foi convidado para o cargo de Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Culturais, colocando em evidência que o compromisso com o cumprimento das atividades e o servir à Instituição era parte integrante na formação e atuação desses professores. Isso passa a constituir-se uma política consuetudinária entre os docentes: o coleguismo, o sentimento de união e a busca de conhecimentos revelam o compromisso com os alunos, futuros professores em processo de formação inicial, no curso de graduação.

Segundo o comentário da professora Maria Aparecida,

*Eu me lembro também uma vez que eu peguei um livro em espanhol, não me lembro mais o nome do livro, mas eu me lembro que era em espanhol, porque a gente trabalhava muito com o espanhol. E eu dizia: “ah! como que isso aqui pode ser assim?”; não conseguia de forma nenhuma compreender, fui descobrir que a tradução estava errada. [...] É, não tinha como você compreender aquilo, como tem muito disso nas traduções, e a gente trabalha basicamente com tradução. [...] Você às vezes não tem outro referencial para buscar, porque o grande problema do professor, qualquer professor, mesmo de nível médio, mas principalmente nível universitário, é que ele tem que ter uma bibliografia, porque se ele não tiver, como – eu vou usar essa palavra – conferir certas informações? E, assim mesmo, às vezes ele vai passar coisas erradas, porque você não conta com uma reserva de conhecimento, além daquele pouquinho que você tem que transmitir na sala*



*de aula... Aquele pouquinho que você transmite na sala de aula é, na verdade, resultado de uma gama imensa de conhecimento que você teve que obter, caso contrário, a sua aula vai ser seca, infértil, sem emoção... Sem profundidade, ineficaz, vai ser uma porcaria! [Entrevista em 05/12/2008].*

Em suas lembranças, a docente evidencia mais algumas questões fundamentais sobre a formação inicial na Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa, como a falta de fundamentação teórico-metodológica, a falta de referencial bibliográfico e a fragilidade do conhecimento “assimilado” pelo professor formador, cuja transmissão deficitária pode comprometer os conteúdos a serem ensinados, com base no conhecimento acadêmico. Nesse ponto levantado por Maria Aparecida se retoma o suporte de análise das disciplinas do Curso como disciplina de ensino ou escolares, pois se percebe a concepção de que cabe ao professor, em todos os níveis, garantir o domínio sobre os conhecimentos específicos, para que saiba transmiti-los, ou seja, reproduzi-los fidedignamente, o que corrobora as concepções norteadoras de sua formação profissional.

Esses docentes representam uma pequena parcela dos professores formados nas inúmeras faculdades de filosofia criadas no território nacional, na metade do século XX e, como tal, revelam contribuições legadas ao ensino secundário na região de Ponta Grossa, Paraná, e ao ensino superior, na FEFCL-PG, como professores licenciados na área de Geografia e História.

Com base em suas experiências discentes e docentes, lembram sobre a importância da formação de professores e, ressaltam alguns aspectos que consideram relevantes na formação dos professores formadores de professores, independentemente de serem professores de disciplinas de conteúdo histórico ou conteúdo pedagógico, como assevera a professora Maria Aparecida:

*[...] eu acho assim, que o professor universitário, principalmente das licenciaturas, devia ter um maior contato com o básico, para ele aprender, de fato, o que é o básico [...]. Eu fui professora de todos os níveis. Mas a maioria não é! A maioria nem sabe o que é um trabalho numa escola de 1º grau, de fundamental, hoje que chama, nas primeiras séries. Eu acho assim, que o professor deveria ter, mesmo aquele que já está na sala de aula na universidade, como o estudante que está lá, eu acho que o fato de ele ter a disciplina de Didática é muito pouco para esse envolvimento. Se ele tivesse um pouco mais, com todas as séries, alguma coisa assim, que fosse institucionalmente voltada para o ensino das primeiras séries, eu acho que seria muito bom! [Entrevista em 05/12/2008].*

Na afirmação a docente demonstra, a partir de sua experiência no magistério em todos os níveis de ensino, a importância do reconhecimento do campo de atuação não somente pelos alunos dos cursos de licenciatura, mas pelos professores formadores.

### 3.5 DELINEANDO O PROJETO DE FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA NA FEFCL-PG

Na análise feita sobre o Curso de Geografia e História da FEFCL-PG, observa-se que os cursos de “formação inicial de professores”, nos cursos superiores, foram criados como um arranjo político-educacional, acrescentando-se um curso de formação pedagógica aos cursos de conteúdos específicos, nos moldes dos cursos de bacharelados já existentes nas faculdades de Filosofia. Esse é reconhecido historicamente como o primeiro modelo dos cursos de licenciatura, o qual passou por mudanças decorrentes das reformas educativas que atingiram o sistema educacional brasileiro, em todos os níveis, articuladas aos interesses político-econômicos nacionais e internacionais, no contexto da sociedade capitalista internacional, como afirma Abud em relação ao ensino de História:

[...] Os programas posteriores à queda de Vargas e à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira [4024/61] não conseguiram fugir da concepção pragmática [...] A LDB representou também a secundarização das chamadas humanidades. Produto de uma “americanização” do currículo, promulgada num contexto histórico no qual a industrialização buscava adestrar mão-de-obra para essa mesma indústria, ela iniciou claramente um processo de tecnização da formação [...] (in:BITTENCOURT, 1997, p.39).

Como comenta a autora a respeito dos efeitos das imposições norte-americanas na educação brasileira, em especial nas propostas curriculares do ensino de História, Martins, M. do C. por sua vez, assevera como tais mudanças se refletem nas propostas de formação de professores em nível universitário.

[...] É importante ressaltar que a reforma educacional da ditadura militar, contexto em que analiso a criação e a prescrição curricular de novas disciplinas escolares, reestruturou o sistema educativo brasileiro, alterando simultaneamente o ensino superior e o ensino básico no que diz respeito às finalidades da educação e às características institucionais das escolas e universidades. Embora a Lei 5.540/68, instituindo Diretrizes e Bases para a Educação Superior, seja o emblema do que denominamos ‘ reforma

universitária' sabemos que o sistema superior de ensino brasileiro sofria severas críticas desde os anos 50 e que, a partir da criação do Conselho federal de Educação, em 1961, alterações significativas foram propostas para esse nível de ensino [...] (MARTINS, M. do C. , in: OLIVEIRA; RANZI, 2003, p. 142-143).

Verifica-se, na correlação entre a História – disciplina escolar e a História – disciplina acadêmica, que na década de 1960 ocorrem mudanças simultâneas decorrentes dos interesses político-econômicos e dos objetivos da educação, a serviço de tais interesses. Nessa perspectiva, no próximo capítulo analisa-se o currículo ativo do curso de Licenciatura em História da FEFCL-PG, que entrou em funcionamento em 1963, a partir da divisão do curso de Geografia e História, em conformidade com a legislação educacional expressa na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 4024/61 e da Reforma Universitária, pela Lei 5.540/68.

Assim, no delineamento dessa proposta , na FEFCL-PG, nota-se que

As orientações curriculares oficiais refletem também um ideário que permeia amplamente a sociedade através das suas instituições e das forças sociais que a animam, ideário esse que vai além da interpretação particular, que fazem os segmentos do poder, de certos princípios e pressupostos educacionais. Vêm, assim, tais orientações constituir, elas próprias testemunhos, através de determinada versão pedagógica, certos valores socialmente compartilhados [...]. (BARRETO, 2000, p. 7).

Nesse sentido, constata-se que, na trajetória histórica inicial da Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa, foi se desenhando um novo perfil de professor formador de professores, apresentando maior tendência à profissionalização docente e à qualificação profissional. Nesse perfil está implícito o modelo de professor a ser formado na instituição. Com a participação crescente de ex-alunos como professores, o quadro docente passou do isoformismo inicial, do cumprimento da legislação, para a protagonização das mudanças curriculares em suas dimensões pré-ativa e ativa, na década de 1960, com a LDBEN 4024/61 e a Reforma Universitária, pela Lei 5540/68, aspectos que serão analisados no capítulo a seguir .

#### 4 O CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA NA FEFCL-PG/UEPG E AS REFORMAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1960

*[...] como a gente conviveu com os dois [cursos], a gente nunca imaginava que chegasse um momento e houvesse aquela ruptura! Então, a gente vivia tão bem com o grupo e, de repente, a gente se sentiu isolado: pessoal de Geografia para um lado, Ciências Exatas e História [Ciências Humanas]. E aquilo ali, de momento, foi um choque para a gente! Começou, inclusive, a haver também concorrência para trazer aluno para o Curso [de Geografia ou de História]. Começou a competição e a gente, que tinha disciplina que era obrigatória nos dois cursos, sentia isso aí!*

*Prof. José Hyczy Fonseca*

As impressões guardadas na memória do professor Fonseca apresentam dados sobre as mudanças ocorridas na transição do antigo Curso de Geografia e História e a criação do Curso de Licenciatura em História, em função da nova legislação educacional, da década de 1960. Assim, para entender como se processaram tais mudanças, nesta parte do trabalho tratar-se-á sobre a formação de professores de História na FEFCL-PG, em atendimento à LDBEN 4.024/61, desde a implantação dessa lei, com a criação do Conselho Federal de Educação (CFE)<sup>124</sup>, do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR), a fixação dos novos currículos dos Cursos Superiores e a implantação do Curso de Licenciatura em História, em 1963, e as adequações à Lei 5.540/68, da Reforma Universitária, com um amoldamento dos cursos do ensino superior à concepção tecnicista de educação, presente na LDBEN/1961.

Situando-se tais mudanças educacionais, no contexto político-econômico regional dos anos 1960 quando “[...] consolida-se o território paranaense encerrando-se o processo de ocupação das regiões de fronteira agrícola e, conseqüentemente, os grandes movimentos migratórios de deslocamento de pessoas em direção ao campo, em busca de terra e trabalho. (GASPARETO, 200... , p.07). Na Região dos Campos Gerais, as atividades econômicas predominantes ligadas ao setor agropecuário e as grandes propriedades rurais, liderado pelas famílias tradicionais, também responsáveis pelo desenvolvimento urbano, assim, como uma fase de transição na economia ponta-grossense, as décadas de 1950 e

<sup>124</sup> Conselho Federal de Educação criado pela Lei 4-024/61, entra em funcionamento pelo Decreto nº. 51.404, de 05/02/1962, até a aprovação do regimento interno do mesmo. (CONSELHO Federal de Educação, Documenta 1-2-3, 1962, p. 59).

1960 foram marcadas pela desaceleração do desenvolvimento econômico da região<sup>125</sup>, em correspondência às transformações da economia do Paraná e do Brasil, alinhadas às mudanças político-econômicas, do pós-guerra.

Nesse contexto a educação, em todos os níveis continua sofrendo mudanças em atendimento aos interesses político-econômicos articulados nas três instâncias políticas (municipal, estadual e federal). Assim, se reconhece a permanência de investimentos na expansão do sistema nacional de educação e, a formação de professores, nas Faculdades de Filosofia, que passaram a atender as novas propostas da legislação nacional, rumo à tecnicização da educação para atender à economia industrializada. Envolvendo tais questões, propõe-se analisar a configuração curricular do Curso de Licenciatura em História, da Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa, criado em 1963, com a divisão do antigo Curso de Geografia e História.

Toma-se como ponto inicial as novas prescrições curriculares para a formação do professor de História na referida Instituição, e levando-se em consideração a composição do corpo docente do curso, se recuperam, nas memórias dos professores, aspectos de sua prática docente, como programas das disciplinas, encaminhamentos metodológicos, sistema de avaliação, entre outros. Ainda, como uma das peculiaridades históricas do Curso na Instituição, as fontes utilizadas permitem reconhecer a ação, na docência universitária, dos ex-alunos do Curso de Geografia e História no Curso de Licenciatura em História, para então, nesse processo, se identificar a proposta pedagógica do Curso e como se deu a construção dessa proposta na prática dos professores formadores de professores de História na FEFCL-PG.

Seguindo o plano proposto, no tópico a seguir trata-se sobre o processo de divisão do antigo curso de Geografia e História (1950-1965), organizado de acordo

---

<sup>125</sup> O crescimento econômico de Ponta Grossa levou-a à posição de pólo regional ao longo das quatro primeiras décadas do século XX, exercendo grande influência na sua área de abrangência. Associado ao deslocamento do eixo político no estado e conseqüente redução da força dos Campos Gerais, inclusive como entreposto comercial, o declínio das ferrovias também afetou a região, alterando a situação de Ponta Grossa como principal pólo político e econômico do interior paranaense. Assim, tem-se um novo período histórico para o município, em sintonia com os modelos estadual e nacional, com investimentos maciços na industrialização. A expansão da soja, com o Paraná assumindo um papel de destaque na produção, processamento e exportação do produto, projeta Ponta Grossa novamente no cenário econômico paranaense [...] retomando sua condição de entreposto comercial. (PREFEITURA Municipal de Ponta Grossa, 2009 (b), p. 16).

como primeiro modelo de formação de professores em nível superior no Brasil, o chamado esquema 3+1, para a criação do Curso de Licenciatura em História, organizado de acordo com o segundo modelo de formação inicial de professores (FIGUEIREDO; COWEN, in: BROCK; SCHWARTZMAN, 2005).

#### 4.1 A DIVISÃO DO CURSO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA

*[...] Houve uma divisão, porque antigamente o curso era Geografia e História, depois passou. [E o senhor lembra dessa divisão, professor, em função do que foi, foi legislação nacional?] Foi. Não foi coisa da própria Universidade, que antes não era [universidade]. Era Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a Universidade surgiu muito tempo depois... [1970] [...]. [Prof. Brasil Borba, entrevista em 17/02/2009].*

O depoente afirma que a divisão do Curso foi uma iniciativa da própria Instituição, mas não esclarece as razões que levaram à mudança. Assim, infere-se que o professor Brasil Borba não teve maior envolvimento nos estudos e planejamentos para a implantação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4024/61, pois não faz referências a nenhuma legislação. Suas lembranças confundem-se com a fundação da UEPG, que ocorreu em 1970, conforme Lei 5.540/68.

A professora Josefina lembra-se da divisão dos Cursos de Geografia e História, mas não faz referência à legislação, e atribui a mudança à iniciativa dos professores.

*[E, sobre a divisão do curso?] Ah! Isso foi coisa da minha cabeça, era muita matéria de História e de Geografia, então por minha conta disse que ia mudar, os colegas gostaram da ideia e ficaram dois cursos independentes. Não é melhor? Até hoje é assim, né? [Prof<sup>a</sup> Josefina Ribas Milléo, entrevista em 21/11/2008].*

Percebe-se que as lembranças da professora sobre a divisão do Curso estão relacionadas à sobrecarga de trabalho docente e não às prescrições legais da política educacional nacional. Por isso, atribui a divisão do curso à iniciativa própria, junto aos seus colegas professores. Justifica a opção pela necessidade em diminuir a sobrecarga de trabalho, pois no antigo curso de Geografia e História havia sobreposição de cadeiras aos professores<sup>126</sup>, devido à falta de docentes habilitados

<sup>126</sup> Conforme depoimento professora Josefina, citado à Parte 2 deste trabalho.

ao magistério em nível superior, na cidade de Ponta Grossa e região. Nota-se também, que nos meados da década de 1950, já se sentia a falta de professores, mas nada se mencionava sobre a possibilidade de divisão do curso e, que medidas como a contratação de ex-alunos para compor o quadro docente do curso, como no caso do Prof<sup>o</sup> Olavo Soares que formado em 1953, assumiu a cadeira de Geografia Física, em 1955, integrando o quadro docente do curso.

Constata-se que a visão sobre a mudança ocorrida no Curso como sendo iniciativa do corpo docente da Faculdade é constante nas memórias dos professores. O professor Aguiar, questionado se a divisão do antigo Curso se deu em atendimento à LDBEN 4024/61, afirma

*[...] Não, não tinha nada a ver! Nós é que sentimos que as turmas eram muito grandes e não dava mais para conciliar [...] o trabalho era muito grande pelo número de alunos e pelo excesso de conteúdo a ser trabalhado. [...] foi iniciativa dos professores que se reuniram, planejaram e propuseram a divisão. Daí esse projeto foi levado à Secretaria de Educação, em Curitiba, para ser analisado e aprovado, e essa divisão já havia sido feita em outras instituições [Entrevista em 07/08/2008].*

Ratifica-se, nas lembranças do docente, que a divisão do Curso foi uma iniciativa do próprio corpo docente da FEFCL-PG, medida que ele também atribui ao excesso de conteúdos previstos nos programas e ao elevado número de alunos do Curso de Didática, que atendia aos alunos formados nos três cursos: Letras Neolatinas, Geografia e História, e Matemática. Contavam com uma média de 30 alunos a cada ano letivo, até 1965, quando encerrou a última turma do antigo currículo (Relatório anual 1965. FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1965).

O professor Aguiar relata, também, que a divisão do Curso de Geografia e História já havia ocorrido em outras instituições, evidenciando que havia conhecimento sobre a possibilidade de divisão do curso, embora o depoente não faça menção a nenhuma legislação. A Lei 2.594, de 8/9/1955<sup>127</sup> dispunha sobre o desdobramento dos Cursos de Geografia e História nas faculdades de Filosofia, e só se efetivou na Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa, em 1963, com a implantação

<sup>127</sup> Lei nº 2.594, de 8/9/1955. [...] **Art. 1º** O atual curso de Geografia e História das Faculdades de Filosofia do país é desdobrado em dois cursos independentes, curso de Geografia e curso de História. **Art. 2º** O currículo mínimo dos cursos de Geografia e de História das Faculdades de Filosofia constará, respectivamente, das disciplinas de Geografia e de História, indicadas no artigo 14 do Decreto-lei nº 1.149, de 4 de abril de 1939, e de conformidade com o estabelecido no Decreto-lei número 9.092, de 26 de março de 1946. **Art. 3º** Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. [...] (BRASIL, 1955).

da LDBEN nº. 4024/61 e as mudanças nos projetos dos cursos de formação de professores, neste caso, do professor de História.

Com a nova legislação, os novos professores, ex-alunos do antigo curso, ingressaram no corpo docente do Curso de Licenciatura História na década de 1960. Eles guardam lembranças sobre as mudanças ligadas às inovações, mas não as relacionam com nenhuma legislação pertinente. Rememora o professor Hécio<sup>128</sup>, ao ser questionado:

[...] [S - O senhor foi aluno ainda do curso de Geografia e História?] *Sim, a penúltima turma. Teve mais uma depois, e depois separaram os cursos. [Como é que o senhor, enquanto docente, viveu essas mudanças; o que o senhor percebeu de mudanças?] [...] Evidentemente no sentido que identificou os campos, no caso, porque a gente fazia Geografia e História, era superficial demais, porque os conteúdos assim eram tratados de maneira meio superficial, porque não seria possível, em três anos, você dominar toda a Geografia e toda a História. E um ano era só de Didática, no caso. Agora, a mudança para depois, quando se tornou licenciatura, não deu para sentir assim grandes diferenças! [...] [Entrevista em 08/04/2009].*

O docente salienta a importância da divisão do antigo Curso, apontando aspectos inovadores como a possibilidade de se tratar com mais profundidade ou detalhamento os conteúdos históricos e, ainda, valoriza as mudanças para o curso de Licenciatura em História, com a junção do Curso de Didática. Assim, também, a professora Maria Aparecida discorre sobre a divisão a partir de sua atuação como professora do curso:

[...] Ah! Sim. Aí já era o curso de História, aí já eram separados, História e Geografia, [...] não era mais! Já entrava tudo nos quatro anos [...] com todas as disciplinas pedagógicas, já desde o primeiro ano, inclusive. [...] [Entrevista em 05/12/2008].

<sup>128</sup> Hécio de Oliveira Ladeira, nascido em 1938 na cidade de Ourinhos, SP. Sua formação escolar foi em Ponta Grossa, fez o curso primário no Grupo Escolar Julio Teodorico, concluído em 1951; no Colégio Estadual Regente Feijó concluiu o curso ginasial, em 1956, e o curso colegial em 1960. cursou, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, o bacharelado em Geografia e História, licenciado no Curso de Didática, entre 1961 e 1964. Em nível de pós-graduação, fez o curso de especialização em História do Brasil na UFPR, cujos registros não se encontram em ficha cadastral no Arquivo institucional, assim como os créditos cumpridos no Curso de Mestrado em História – PUC-SP, no início da década de 1970. Foi professor de História em uma instituição particular de ensino, escola confessional católica, Colégio Diocesano São Luiz – Ponta Grossa-PR, em nível ginasial, de 1965 a 1967. Ingressou no magistério superior em 1967, quando prestou concurso para o Departamento de História, da FEFCL-PG, em 1967 e, em 1971, foi aprovado no concurso no Departamento de Economia, assumindo a disciplina de História Econômica do Brasil. Como professor titular do Departamento de História, encontra-se em atividade, cumprindo o tempo de serviço de seu segundo padrão docente, na UEPG. (Cf. PRÓ REITORIA de Recursos Humanos, in: UEPG, 2009- h). (ENTREVISTA em 08/04/2009).



Os depoimentos dos professores Hécio e Maria Aparecida valorizam as modificações e não os seus motivos e, à primeira vista, parecem divergentes quanto à incorporação do Curso de Didática ao Curso de Bacharelado em História. Enquanto o professor comenta que não houve mudanças significativas nessa área, a professora afirma que as disciplinas pedagógicas foram distribuídas nas quatro séries do novo curso. Como se verificará na sequência, os docentes apresentam elementos que se completam para o entendimento sobre a nova grade curricular do Curso de História, como afirma Maria Aparecida – as disciplinas pedagógicas foram distribuídas nas quatro séries do curso – e como lembrou Hécio, a disciplina de Didática Geral passou a ser ministrada na 3ª série e a Didática Especial de História, sob nova denominação – Didática e Prática de Ensino de História –, era ministrada na 3ª e na 4ª séries do Curso de Licenciatura, portanto concentradas no final do mesmo.

Com a implantação da Lei 4024/61, incorporou-se a Lei 2.594, de 1955, constatando-se que, na experiência vivenciada pelos docentes, parece ter havido uma simbiose entre as duas leis, devido à implantação concomitante desses dois dispositivos legais, na FEFCL-PG. Ainda nos relatos docentes apresentam-se duas questões importantes: a integração do curso de Didática e a priorização do ensino. Nas mudanças apontadas, não há referência à questão da pesquisa no Curso de formação de professores de História da FEFCL-PG, o que estava previsto entre os objetivos estabelecidos pela nova legislação da década de 1960, e que será analisado a seguir.

#### 4.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NA DÉCADA DE 1960

Os docentes do Curso de História não têm clareza sobre a implantação da Lei 4024/61 que norteou as mudanças educacionais da década de 1960. Por isso, para “enquadrar” suas memórias como acontecimento, nas lembranças sobre as práticas, faz-se necessário retomar as normas legais a fim de se verificar a sua concretização na atuação dos professores formadores de professores de História nas décadas de 1960 e 1970, na FEFCL-PG/UEPG.

#### 4.2.1 A formação de professores na LDBEN 4024/61

Com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, começou no Brasil a grande reforma universitária, mudanças substanciais e imediatas conseqüentes daquela lei, e ao longo de novos e sucessivos pronunciamentos, que imprimirão espírito dinâmico e construtivo às universidades brasileiras. [...]. (CONSELHO Federal de Educação. Documenta <sup>129</sup>, 1-2-3, 1962, p.144).

Esse texto oficial de apreciação da implantação da LDBEN/61 enaltece a lei enquanto proposta para as mudanças substanciais do ensino superior, mas, segundo Morosini, a sua implantação

[...] não alterou as disposições relativas às questões de ensino vigentes, em grandes linhas sobre o assunto, a LDB restringiu-se a determinar que a fixação dos currículos mínimos e a duração dos cursos caberia ao Conselho federal de Educação—CFE, mantendo a hierarquia docente com a figura do catedrático [...]. (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 313).

Corroborando-se as afirmações da autora, constata-se que o ano de 1962 foi marcado por debates e pronunciamentos sobre algumas questões pertinentes, entre as quais se destaca o objetivo estabelecido para o ensino superior, exposto na Lei 4024/61, no Título IX – Da Educação de Grau Superior - CAPÍTULO I.

**Art. 66.** O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.

**Art. 67.** O ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional. [...] (BRASIL, 1961).

À primeira vista, infere-se pelo teor do artigo 66 da referida lei, que aos cursos de nível superior caberia promover a pesquisa, desenvolvimento científico e formação profissional. Porém, no artigo 67 evidencia-se que essas são atividades distintas: o ensino realizado nas faculdades/universidades, as pesquisas desenvolvidas pelos Institutos de Pesquisa e as atividades práticas feitas nos Centros de treinamento profissional. Assim, pelas inúmeras possibilidades de interpretações, o CFE empreendeu estudos visando subsidiar os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e as Instituições de Ensino Superior (IES), na reforma

---

<sup>129</sup> Com a implantação da Lei 4024/61, foi instituído o Conselho Federal de Educação, do Ministério de Educação e Cultura (CFE-MEC), com um conselho técnico, em substituição ao extinto CNE. Para publicação das decisões legais, é criada a DOCUMENTA, como uma Revista Oficial do CFE, publicada a partir de março de 1962.

universitária<sup>130</sup>, vista como um imperativo mediante o desenvolvimento econômico e a necessidade de avanço científico e tecnológico. Por isso, houve priorização da pesquisa, acompanhada do desenvolvimento das ciências e artes e da formação profissional no ensino superior.

A interpretação e implantação dessas mudanças tiveram como suporte as representações docentes construídas, conforme o antigo modelo jurídico e literário de universidade, ainda em vigência, demandando estudos e publicação de pareceres do CFE, sob a intitulação “A investigação científica dos currículos normais dos institutos de ensino”, com a finalidade de orientar as mudanças curriculares dos cursos de graduação. Entre os pareceres indicados, apresenta-se parte do texto do Parecer Nº. 43-A, da CESu-CFE, que apresentava duas categorias de pesquisa – como meio e como fim – nas atividades integrantes do ensino, como uma atividade inerente ao currículo e correspondente às concepções de educação vigentes<sup>131</sup>. Portanto, afirma que “[...] o que se aprende não é apenas uma informação, ou soma de informações, mas a própria maneira de aprender desenvolvida no processo mental da pesquisa. [...]” (CONSELHO Federal de Educação. Documenta 1-2-3, 1962, p. 157). Por isso, propõe a “inclusão” da pesquisa como meio, ressaltando

[...] a relevância que tem para o ensino a prática da pesquisa encarada como procedimento didático [...] um trabalho escolar ativo, fundado em redescobertas habilmente conduzidas, de que resultassem para o aluno formas científicas de pensar e agir [...] infundir ao estudante, através das ‘matérias’ em que se divide o ‘currículo, a curiosidade, a capacidade criadora e o espírito de ordem e exatidão que decorre de uma vivência

<sup>130</sup> A ênfase dada à questão da Reforma das Universidades Brasileiras, com a implantação da Lei 4024/61, devia-se às origens do modelo ibérico, como afirma Newton Sucupira, no Parecer nº. 43-C “[...] alimentada por um ideal de cultura de predominância jurídica e literária, orientada para a formação de profissionais liberais, a nossa Universidade era, por assim dizer, avessa ao espírito da indagação científica, ao método de investigação positiva e experimental” (CONSELHO Federal de Educação. Documenta 1-2-3, 1961, p. 170).

<sup>131</sup> Pedagogia Renovada ou Escolanovismo [...] desenvolveu-se no Brasil no momento em que o país sofria [...] acelerado processo de urbanização e a expansão da cultura cafeeira [...] progresso industrial e econômico [...] graves conflitos de ordem política e social. A Escola Nova brasileira foi marcada fundamentalmente pela intenção de socializar e normalizar os indivíduos e pela democratização do acesso à escola [...] destinada a responsabilidade de reordenar a sociedade, através do ajustamento dos indivíduos à nova realidade, ou seja, às vicissitudes do mercado de trabalho e aos novos padrões socioculturais. Estes traços têm permitido caracterizar o escolanovismo brasileiro como marcadamente guiado por intenções normalizadoras, racionalizadoras e disciplinadoras [...] traz a marca de certas concepções originárias de John Dewey (1859-1952) [...] acredita na educação como único meio eficaz de alcançar a democracia, uma educação que respeite as características individuais de cada cidadão, inserindo-o no seu grupo social como ser único, mas parte integrante e participativa de um todo a ser construído [...]. (GALLO, 2009, p.02).

autêntica do método científico. Em vez de simplesmente familiarizá-lo com os produtos da investigação, apresentando-lhes a ciência feita e acabada, é preciso levá-los a investigar e, por este meio, a sentir e viver como se fêz e faz a Ciência [...]. (CONSELHO Federal de Educação. Documenta, 1-2-3, 1962, p. 157).

Nesse entendimento, a pesquisa ou investigação científica seria atividade condutora do ensino nos cursos superiores, levando a uma nova postura profissional diante da sociedade brasileira em processo de industrialização, carente de desenvolvimento científico e tecnológico, para o desenvolvimento da nação. A produção de conhecimento é enfatizada na importância da

[...] pesquisa como fim, incluída que está entre as grandes funções da universidade moderna [...] a investigação pela urgência com que ela deve ser cultivada como atividade científica para os progressos de desenvolvimento nacional, seja que apenas se esboça em nossas instituições de ensino superior [...].(CONSELHO Federal de Educação. Documenta, 1-2-3, 1962, p. 158).

Nesse contexto histórico-educacional, estava a FEFCL-PG, criada e reconhecida na década de 1950, na qual, com a reforma universitária se dá a criação do Curso de História, nas interpretações da lei, feitas pelos professores formadores a partir das ideias presentes no seu imaginário profissional que definiram a condução do curso. Nota-se que a proposta curricular inicial compreendia a pesquisa como uma atividade independente do ensino, destinada à elevação do nível cultural do corpo docente, ou, quando desenvolvida junto aos alunos, assumia um caráter pragmático, como na realização de excursões ou aulas práticas ilustrativas. Segundo o Relatório Anual do ano de 1964, Parte Apreciativa,

E) No campo da pesquisa, todos os Departamentos estiveram atuantes, cujos relatórios bem definem a preocupação dos mesmos em elevarem bem alto o nível cultural do corpo docente da Faculdade, influência essa benéfica, em todos os sentidos, para o melhor aproveitamento do corpo discente. Ora na realização de uma excursão, escolhendo-se recantos de patrimônios culturais, ora realizando aulas práticas em locais que oferecem condições específicas dos cursos da Faculdade. (FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1964, p. 34).

No Relatório de 1964, assim como de 1965 até 1972, são apresentados os mesmos dados sobre a pesquisa, nas atividades do corpo docente. Sobre as pesquisas de História são apresentadas excursões para o reconhecimento do patrimônio cultural natural, arqueológico, histórico e artístico, com a finalidade de levar os alunos apenas a um contato com as fontes de pesquisa. Entre outras

possíveis interpretações, percebe-se que essa leitura esteve presente na organização curricular dos cursos e nas práticas docentes memorizadas.

Sabe-se que o ano de 1962 foi marcado pela transição da antiga legislação para a implantação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20/12/1961, a qual trouxe orientações para os novos encaminhamentos quanto à criação de Instituições de Ensino Superior, no documento sobre a Estrutura da Universidade<sup>132</sup>. Entre as orientações destacam-se algumas mudanças, como as apresentadas a seguir.

Segundo a LDBEN 4024/61, os exames vestibulares sofreram modificações em relação aos instrumentos de avaliação e critérios de aprovação dos candidatos aos cursos superiores, aspectos explicitados no documento sobre a Estrutura da Universidade, como se nota nos itens apresentados:

## 2. INGRESSO À UNIVERSIDADE

2.1 – Os candidatos ao ingresso na Universidade prestarão nos Institutos Básicos [...] das matérias exigidas pelas Escolas ou Faculdade de sua preferência.

2.2 – Não haverá exame oral

2.3 – Os exames poderão ser realizados fora da sede, respeitadas a igualdade das questões e a simultaneidade das provas.

2.4 – O candidato poderá ser admitido em um ou mais institutos apesar de não ter sido aprovado em todas as disciplinas do vestibular exigidas pela Faculdade ou Escola na qual pretende ingressar, desde que tenha sido aprovado [...] em pelo menos duas matérias [...]. O ingresso aos demais Institutos exigirá novo exame na época hábil.

2.5 – O candidato a uma Escola ou Faculdade terá direito a ingressar na mesma uma vez aprovado em todas as cadeiras básicas exigidas pela mesma.

JUSTIFICAÇÃO – Cerca de 90% dos jovens que atualmente recorrem aos vestibulares não logram admissão: a flexibilidade proporcionada pelo item 2.4 possibilita o aproveitamento de um número de estudantes ao [sic] em vez de condená-los, não raro injustamente, à frustração. [...] (Correspondência recebidas da superintendência do ensino superior 1960-1966. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1960-1966, s.p.).

Observa-se que essas novas orientações representaram uma facilitação à entrada dos candidatos nos cursos superiores. Analisando-se a questão em relação às Faculdades de Filosofia, sabe-se que houve um crescimento do número de faculdades por todo o Brasil, em função da necessidade de se formarem professores, e, mediante os novos critérios de aprovação, contou-se também com um número maior de alunos, pois havia uma desproporção entre as vagas

<sup>132</sup> Documento enviado pela SESu-SEEC-PR à FEFCL-PG, em 26/9/1962, juntamente com o Ofício Circular nº 17/62. (FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1960-1966, s.p.).

oferecidas nos cursos e o baixo número de alunos aprovados no antigo exame vestibular.

Assim, a extinção da prova oral e do caráter eliminatório do exame vestibular veio a facilitar o acesso dos candidatos que não obtinham média 5,0 (cinco) em todas as provas escritas, e preencher o número de vagas oferecido, pois na década de 1960 se evidenciava, como preocupação da política educacional brasileira, a expansão do ensino superior, com aproveitamento máximo dos investimentos dos governos estadual e federal, pelo ingresso de um número maior alunos aos cursos.

Diante dessas mudanças, infere-se que houve alterações no perfil dos alunos, constituindo-se um aspecto importante na configuração curricular dos cursos, uma vez que, para atender à nova clientela, foram feitas adequações na condução dos cursos recém-criados e na concretização dos currículos. Assim, se por um lado houve uma baixa no nível de conhecimento dos alunos ingressos nos cursos superiores, por outro lado, atingiu-se um dos objetivos da política educacional, que era o preenchimento de maior número das vagas oferecidas nesses cursos.

O fator foi perceptível nos dados sobre os alunos matriculados no Curso de História, nos anos seguintes à implantação da nova legislação (1963), como se observa nos dados a seguir.

<b>Curso de Licenciatura em História</b> <b>sob a vigência da Lei 4024/61 - de 1963 a 1969 Alunos iniciantes e concluintes</b>					
Tempo do curso	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Porcentagem de vagas ocupadas
1963 - 1966	10	-----	-----	-----	25%
1964 - 1967	09	11	10	09	24%
1965 - 1968	23	15	14	14	51, 2%
1966 - 1969	31	28	24	21	80,5%
1967 - 1970	34	31	28	25	83%
1968 - 1971	17	14	11	09	41%
1969 - 1972	27	23	20	17	52%
Total vagas preenchidas exames vestibulares de 1963 A 1969	151 alunos				Média: 50,95%
Total alunos concluintes de 1966 a 1972				95	
Porcentagem alunos concluintes de 1966 A 1972					34%

QUADRO 9 – ALUNOS APROVADOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA - FEFCL-PG – 1963 A 1972 – DO EXAME VESTIBULAR À CONCLUSÃO.

FONTES: (Relatório anual 1963; 1964, 1965; 1965; 1966; 1967; 1968, 1969. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (1963; 1964, 1965; 1965; 1966; 1967; 1968, 1969). (Relatório anual da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras 1970; 1971; 1972. UNIVERSIDADE Estadual de Ponta Grossa, 1970; 1971; 1972).

Constata-se o crescimento no número de alunos ingressos no Curso, ressaltando-se que, entre os anos de 1965 a 1967, se chegou a preencher 83% das vagas ofertadas. Em 1967, foram aprovados 34 alunos, o que corrobora a justificção apresentada na Lei 4024/61 de que as mudanças viriam a possibilitar o aproveitamento de um número maior de alunos. Por outro lado, constata-se também que houve muitas desistências de alunos no decorrer do Curso, pois dos 151 alunos que ingressaram no Curso de História da FEFCL-G, 95 o concluíram. A partir desses dados, aventa-se que a diminuição do número de alunos concluintes pode estar relacionada à facilitação na aprovação do exame vestibular e, às dificuldades em levar o curso adiante.

Outra mudança concerne à duração dos currículos dos cursos, de acordo com as especificações de dispositivos legais, como a Portaria Ministerial nº 61, de 21 de fevereiro de 1962, que “Aprova instruções no que se refere à duração e currículos dos cursos superiores [...]”

Art. 1º. – Será adotado no ano letivo de 1962, no que se refere à duração e aos currículos dos cursos superiores, o regime vigente em 1961.

Art. 2º - O Conselho Federal de Educação iniciará imediatamente, por intermédio da Comissão de Ensino Superior, os estudos relativos à fixação de novos currículos [...]. (CONSELHO Federal de Educação. Documenta 1-2-3, p. 14).

Em face disso, para a implantação dos novos currículos no ano de 1963, a Comissão de Ensino Superior do CFE organizou e orientou os estudos sobre as mudanças curriculares, sob a responsabilidade do corpo docente de cada IES, anunciando a política de descentralização da educação aos Estados brasileiros.

#### 4.2.2. O Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR) e a fixação dos novos currículos dos Cursos Superiores

Para o estabelecimento do Currículo Mínimo e do Currículo Pleno nos cursos superiores no Estado do Paraná, previsto pela Lei 4024/61, foi criado o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR), órgão responsável pela orientação da organização das propostas curriculares dos cursos superiores. As reuniões foram realizadas em Curitiba, na UFPR, atendendo às instruções do Conselho Federal de Educação (CFE), articulado aos Conselhos Estaduais de

Educação (CEE) que estavam sendo instituídos, como "[...] preconiza a Lei de Diretrizes e Bases a instituição de Conselhos Estaduais. Considerou êsses Conselhos como uma das diretrizes essenciais à reformulação da política de ensino [...]" (CONSELHO Federal de Educação. Documenta 1-2-3, 1962, p. 8). A instituição do CEE-PR deu-se tardiamente, como relata a professora Cecília Westphalen, uma das conselheiras<sup>133</sup>:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei complementar à Constituição de 1946, foi, após o grande, penoso e, até certo ponto, impropício debate entre a escola pública e a escola privada, afinal, sancionada a 20 de dezembro de 1961, para entrar em vigor no ano seguinte, ou seja, a 1º de janeiro de 1962. No estado do Paraná, a implantação da Lei de Diretrizes e Bases e, pois, do Sistema Estadual de Ensino, coincidiu com a presença na administração estadual do Governador Ney Braga, voltada para a modernização do Estado.

Assim, é que foi primeiramente pela Lei nº 4.599, de 2 de julho de 1962, instituído o Fundo Estadual de Ensino, bem como a Fundação Educacional do Estado do Paraná – Fundepar, para a sua gerência.

[...]

Sua discussão foi aberta aos professores, alunos e às comunidades, celebrando-se reuniões em várias cidades, como Jacarezinho, Londrina, Maringá e outras.

A tramitação da matéria, todavia, retardou-se. O próprio Professor Jucundino da Silva Furtado deixou a Secretaria de Educação e Cultura, a fim de assumir em abril de 1964, a Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura.

A discussão foi prosseguida pelo novo Secretário, Professor Véspero Mendes. Já agora, sob pressão do Ministério, uma vez que o Paraná era um dos últimos Estados que ainda, em fins de 1964, não possuía seu Sistema Estadual de Ensino.

À convocação de uma reunião conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais, para o início de dezembro de 1964, fez acelerar a tramitação do projeto apresentado pelo Governo, aprovada a Lei nº 4.978, de 5 de dezembro de 1964, que instituiu o Sistema Estadual de Ensino. Dessa mesma data, é o Decreto nº 16.589, que nomeava os membros do Conselho Estadual de Educação.

[...]

Este foi instalado em fevereiro de 1965, quando elaboramos o seu Regimento Interno, do qual fui Relatora. Aprovado por Decreto Governamental, a partir de março de 1965, o Conselho teve funcionamento regular.

(WESTPHALEN, 2003, p. 1-2).

<sup>133</sup> A entrevista, que a Profª. Dra. Cecília Maria Westphalen [falecida em 9 de março de 2004] concedeu, respondendo às questões formuladas pelo prof. Sandino Hoff, sobre a origem e o desenvolvimento do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, tem um significado histórico porque traz aspectos políticos, sociais e educacionais inseridos na década de 1960, e, conseqüentemente, recupera os referenciais teóricos que regiam a política educacional nesta época. (Disponível em: <<http://www.cdr.unc.br/>>. Acesso em: 21/6/2009).



A referida professora aponta alguns elementos esclarecedores sobre a implantação e organização do CEE-PR, ocorrida nos anos de 1962 a 1965. Essas afirmações vêm corroborar que, até 1962, não houve mudanças, pois o sistema educacional estadual encontrava-se em organização. Essa constatação contribui para entender porque são vagas e esparsas as lembranças dos professores sobre a LDBEN 4024/61 e as alterações curriculares.

Verifica-se que a mesma lei que previu mudanças no currículo mínimo dos cursos a serem promovidas pelas próprias instituições marca o início da descentralização da educação nacional, nas atribuições delegadas aos Estados para a administração do sistema de ensino estadualizado nos três níveis. Esse processo, segundo a professora Cecília, levou três anos, tempo em que os novos currículos já deveriam estar implantados. Concomitante a esse processo, sob a coordenação desta professora, ocorreram as discussões sobre a fundamentação teórico-metodológica dos novos currículos para os Cursos de História no Paraná.

A professora Cecília aponta alguns indícios sobre as concepções norteadoras da ação do recém-criado Sistema de Ensino Estadual pelo CEE-PR, que, em acordo com as orientações do CFE, previa “[...] que, na sua composição, estivessem representados os três graus de ensino, bem como o magistério oficial e o magistério particular [...]” (CONSELHO Federal de Educação. Documenta, 1-2-3, 1962, p. 8), o que se verifica em suas argumentações:

[...] De modo geral, e por força da legislação vigente, o Conselho Estadual de Educação, inspirava-se nas diretrizes emanadas do Conselho Federal de Educação, onde sobressaíam pedagogos como Newton Sucupira, o padre José de Vasconcellos e outros. Eu, particularmente, era apenas uma professora de História, voltada para a problemática educacional do País, mas não uma pedagoga no sentido técnico da palavra. Após estudos pós-graduados na Alemanha e na França, nos anos de 1958 e 1959, aderi culturalmente à chamada École des Annales [...].

Assim, teoricamente, eu me posicionava contra a historiografia tradicional, genética, positivista, ou seja, contra a história unicamente política, militar, diplomática, fundada em eventos, fatos. No fundo, porém, sempre fui uma pessoa pragmática, a teoria nunca me fez perder a consciência das realidades[sic]. Eu me recordo que por ocasião de um dos mais acirrados debates teóricos havidos acerca da nova organização do ensino médio, da qual era Relatora, de um lado um extremismo histórico libertário e, de outro, a contemplação da realidade da escola e do professor existentes, fiz escrever e pendurar na sala de reuniões da nossa Comissão, a frase de quem já não me recordo o autor, dizendo: “O desejo do perfeccionismo não nos deve paralisar a ação”.

[...] De fato, o que se convencionou chamar, na teoria e na práxis, de Escola Nova, foi a diretriz dominante e consensual. Todavia, na conjuntura da sua implantação, o Conselho Estadual de Educação apresentou matizes

radicais, embora minoritários, por exemplo, aqueles anárquicos de liberação total da criança, ante a escola repressora, aos mais tradicionalistas, da doutrinação de cima para baixo. Quanto as minhas posições teóricas, já respondi na pergunta anterior. De qualquer modo, sempre me posicionei contra toda clausura de espírito, sem, todavia, cair no libertarismo anárquico e dissolvente da ordem social. [...] (WESTPHALEN, 1988, s.p.).

Como essa docente estava à frente das discussões promovidas pelo CEE-PR, ao comentar sobre suas concepções teórico-metodológicas e o posicionamento teórico de combate à historiografia tradicional, a professora evidencia tais concepções marcaram presença nos debates sobre os novos currículos para a formação do professor de História, no estado do Paraná. Um referencial teórico baseado nas concepções historiográficas da Escola de Annales, em sua 1ª e 2ª gerações, que trouxeram à história novos enfoques e abordagens, descentralizando a análise histórica para a vida econômica, organização social e psicologia coletiva. O movimento de Annales, em sua 1ª geração, com Lucien Febvre e Marc Bloch, trouxe novos domínios para a história – a história-problema, a história que abrange todas as atividades humanas e a colaboração com outras disciplinas, como geografia, sociologia, psicologia, economia, linguística, antropologia social, entre outras.

Assim como, em termos de concepção pedagógica, destaca-se a presença do Escolanovismo, cujo ideário

[...] caracterizou-se pela valorização das chamadas ciências-fonte da educação, como a psicologia e a pedagogia, pelo desenvolvimento de métodos alternativos, centrados no aluno ao invés do professor, e, sobretudo, pela defesa da escola pública, universal e gratuita.[...] (NAGLE, 2001. s.p.).

Esse ideário escolanovista é retomado na década de 1960, com o Novo Manifesto dos Pioneiros (1959) exercendo influência sobre as reformas educacionais da época. Assim, pode se afirmar que as concepções da Escola Histórica de Annales e da Escola Nova permearam as discussões do CEE-PR, mas não há indícios de que tais pressupostos foram incorporados aos novos currículos dos Cursos de História, fixados no Paraná.

#### 4.2.3 O Ensino Superior no Brasil: Acordo MEC/USAID e Reforma Universitária

No período pós 2ª Guerra, ocorre a ascensão dos Estados Unidos, quando esse país passou a investir no estreitamento de suas relações com os países latino-

americanos, estendendo sobre esses sua influência cultural e poder político-econômico.

Na década de 1960, segundo Figueiredo e Cowen,

[...] O Departamento de Estado Americano, através da Agência Americana de Desenvolvimento Internacional (USAID), reformulou sua política para a América Latina, particularmente em educação. Vários acordos foram assinados e a assistência técnica norte-americana aumentou. [...] As políticas e as estratégias governamentais eram fortemente baseadas no planejamento, notadamente do ensino superior, para o mercado de trabalho [...]. (In: BROCK; SCHWARTZMAN, 2005, p. 182).

Os vários acordos a que se referem os autores faziam parte do Convênio MEC/USAID<sup>134</sup> (1965) para uma cooperação técnica e financeira da Agência Norte-Americana, para investimentos no ensino superior brasileiro, em fase de reorganização, com a implantação da primeira LDBEN/1961, já defasada devido ao longo período de tramitação no Congresso Nacional e aprovação da mesma. Considera-se também o contexto político-econômico, marcado por uma instabilidade política do governo populista em decadência, e às vésperas do golpe militar que viria submeter o Brasil ao regime autoritário, da Ditadura Militar.

Em nível econômico, houve o desenvolvimento marcado pela urbanização e industrialização e a carência de mão de obra qualificada para assumir os novos empregos gerados. Essa situação de vulnerabilidade tornou o país um terreno fértil para os investimentos norte-americanos, em especial no ensino superior, visando ao direcionamento dos cursos para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, foi aprovado o Convênio entre o MEC e a USAID para o planejamento do ensino superior, aprovado em 15/6/1965 pelo Parecer nº 604/65 da Câmara de Planejamento do CFE, com os objetivos de promover:

- [...]
- a) o levantamento da situação em que se encontra o ensino superior no Brasil;
  - b) a apresentação de plano e projetos para a sua reestruturação;
  - c) o treinamento de técnicos brasileiros que virão a constituir uma equipe especializada em levantamentos e planos. [...] (CONSELHO Federal de Educação. Documenta 38, 1965, p. 56).

Os objetivos do Convênio estabelecido por cinco anos visava a formar uma equipe técnica especializada, a qual daria continuidade às ideias disseminadas no ensino superior, estendendo-se a todo o sistema educacional brasileiro, segundo as

<sup>134</sup> Ministério de Educação e Cultura/United States Agency for International Development.

quais “[...] a educação era conceituada como um instrumento para o desenvolvimento, e as escolas deveriam treinar a força de trabalho [...]” (FIGUEIREDO; COWEN, in: BROCK;SCHWARTZMAN, 2005, p. 183). Por isso, uma educação baseada na técnica e nas novas tecnologias de ensino, difundindo-se uma concepção de educação tecnicista, presente na legislação educacional brasileira no final da década de 1960, na Lei 5.540/68 da Reforma Universitária, e na Lei 5.692/71 da Reforma do Ensino primário e Secundário.

Embora se tenha percebido que nas memórias docentes não há lembranças precisas sobre a legislação educacional, constatou-se que as lembranças sobre as mudanças ocorridas na FEFCL-PG e, especificamente, no curso de formação de professores de História, na década de 1960, referem-se às prescrições legais expressas nas duas leis que se confundem nas memórias docentes, quando comentam sobre a reforma. Sabe-se que a Reforma Universitária teve início com a implantação da LDBEN/61, a qual foi detalhada na Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que “[...] Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências” (BRASIL, 1968). Confere no Capítulo I dessa lei os objetivos do ensino superior, nos artigos:

[...]

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.[...] (BRASIL, 1968).

Estabelecendo-se uma comparação entre os artigos 66º da LDBEN/61 e o Art. 1º da lei aqui apresentada, há corroboração do objetivo do ensino superior, no Brasil. Quanto ao artigo seguinte, percebe-se que o Art. 67º da LDBEN/61 deixava margem de interpretação em relação ao desenvolvimento distinto das atividades de ensino, de pesquisa e de treinamento profissional, ao passo que o Art. 2º da Lei 5540/68 pretende clarificar que, nos cursos superiores, ensino e pesquisa são atividades indissociáveis.

Reconhece-se que tal proposta significou um salto qualitativo para o ensino superior, o qual preferencialmente deveria ser ministrado em universidades. O que consta no texto da mesma lei, no “[...] Art. 7º As universidades organizar-se-ão diretamente ou mediante a reunião de estabelecimentos já reconhecidos, sendo, no

primeiro caso, sujeitas à autorização e reconhecimento e, no segundo, apenas a reconhecimento. [...]” (BRASIL, 1968). Esse aspecto foi contemplado na proposta da LDBEN/61, segundo a qual a formação de uma universidade se daria pela reunião de faculdades, e entre essas deveria estar a Faculdade de Filosofia com, no mínimo, quatro cursos.

Nas memórias docentes permanecem vivas as lembranças quanto às mudanças, mesmo sem a clareza sobre a legislação ou a ordem cronológica dos acontecimentos. Dessa forma, as recordações constituem o “caráter factual da memória”, o qual, segundo Alberti, coloca em jogo “[...] as possibilidades oferecidas pela história oral no sentido de se investigar a memória lá onde ela não é apenas significado, mas também acontecimento, ação [...]”. (2004. p. 37). O que se corrobora, ao analisar as lembranças do professor Aguiar, em cuja memória, são claros os acontecimentos, independente da legislação, pois quando questionado sobre a Reforma Universitária, não faz referência à legislação norteadora, mas enfatiza a ação docente, ao comentar:

*[...] eu também fiz parte do Grupo que estudou e promoveu a adequação da Faculdade, a transformação em Universidade em 1973, então, “o que tem de bom e de ruim na UEPG” é do trabalho desse grupo [...], hoje só dois estão vivos – eu e o professor Wolfgang. Corajosos, né! [risos]. Eu defendia que o Reitor tinha que ser da cidade. [...] os que vinham de fora eram apenas ganhadores de dinheiro e se fosse daqui, ele já conhecia a comunidade e ia atendê-la. [...] [Profº Aguiar, entrevista em 07/08/2008].*

Assim, percebe-se nesse depoimento, que mesmo trazendo elementos da memória oficial, o professor mantém a sua ótica sobre os fatos sociais, ratificando-se a memória individual como acontecimento. O docente lembra sobre sua participação na Comissão formada para os estudos sobre a Reforma Universitária, mas sem referência à lei e, também, não faz referência à sua posição como coordenador da “Comissão de implantação da Lei 5.540/68 e criação da Universidade Estadual de Ponta Grossa” (PRÓ REITORIA de Recursos Humanos, in: UEPG, 2009-a), mas expressa, com orgulho, a coragem dos professores que assumiram essa Comissão, como fato marcante em sua memória.

A compreensão da memória como acontecimento exige o seu enquadramento, que consiste em privilegiar acontecimentos, datas, personagens, dentro de uma determinada perspectiva histórica, dada ao objeto em questão, segundo os parâmetros estabelecidos pelo pesquisador. Esses fatores não exercem

influência sobre as memórias individuais, cabendo então ao pesquisador ajustar o foco sobre o que a fonte oral documenta, ou seja, “[...] ir além da simples história do acontecimento, interessando-se também pela história da memória desse acontecimento [...] [o que] [...] reforça a idéia de que a memória é também fato, passível de ser objetivamente estudado [...]” (ALBERTI, 2004, p. 40).

Quanto às mudanças ocorridas, como a transformação da Faculdade em Universidade, verifica-se que a criação da UEPG deu-se como em cumprimento a Lei 5.540/68, em seu

[...] Art. 7º As universidades organizar-se-ão diretamente ou mediante a reunião de estabelecimentos já reconhecidos, sendo, no primeiro caso, sujeitas à autorização e reconhecimento e, no segundo, apenas a reconhecimento [...] (BRASIL, 1968).

A fundação da UEPG enquadrou-se no segundo caso, bastando apenas o reconhecimento da Instituição, com a reunião das faculdades existentes. Assim, segundo a Ata nº 106 da Reunião da Congregação da FEFCL-PG, apresentou-se a [...] Lei nº 6034, de 06/11/1969, que cria a Universidade Estadual de Ponta Grossa [...]. (FACULDADE de Filosofia, Ciências e Letras, in: UEPG, 1970) a qual passou pelo processo de instalação até o ano de 1972, e em 1973 entra em funcionamento a UEPG, como afirma o professor Aguiar, em seu depoimento.

Situando-se a criação da UEPG e as mudanças a que se referiu o depoente, projeta-se a história da formação de professores na história da educação brasileira, no contexto da década de 1960, quando se inicia o processo de modernização da educação com a LDBEN 4024/61, e com a Lei 5.540/68 se consolidam as mudanças no ensino superior, na década de 1970. Por isso, retoma-se as prescrições curriculares do Curso de Licenciatura em História para que se possa verificar como se deu a configuração curricular do curso, nas representações de seus sujeitos, os professores formadores.

### 4.3 PRESCRIÇÕES CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

#### 4.3.1 O currículo prescrito

Em nível institucional, encontraram-se registros sobre as orientações recebidas do CFE/MEC para que na instituição se realizassem os estudos sobre os novos currículos dos cursos superiores, com embasamento na Portaria Ministerial nº. 61, de 21/02/1962. Dessas orientações constam dez itens, dos quais se destacam os seguintes :

[...]

5. O ensino superior deixará de sofrer o caráter impositivo da União, para admitir variedade e flexibilidade de cursos. O regime de cada estabelecimento constituirá objeto de pronunciamento dêste Conselho, por ocasião da apreciação dos Regimentos Internos a serem reajustados à Lei de Diretrizes e Bases, na forma do art. 112.

6. Para o exercício da função que lhe cabe, embora restrita ao currículo mínimo, entendeu o Conselho Federal de Educação de conhecer a experiência e as aspirações de cada unidade de ensino superior, dirigindo, objetiva e particularmente, as seguintes indagações:

I – os cursos que mantém e os que deseja implantar:

a) de graduação; b) de pos-graduação [sic]; c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão e a duração compatível com a finalidade de cada curso podendo uns seguir-se aos outros em complementação progressiva;

II – a constituição do currículo pleno dos cursos de graduação para o exercício de profissão liberal distinguindo-se em duas partes: a do currículo mínimo e a do currículo complementar;

7. Por currículo deve entender-se – nos termos do Parecer nº. 2\*, do Conselho Federal de Educação – o conteúdo do curso, conjunto de matérias e sua sistematização pedagógica. A distribuição de cátedras ou disciplinas constitui problema de organização meramente formal. Todavia, cabe ainda uma terceira indagação.

III – de que modo a escola julgaria conveniente distribuir em cátedras e disciplinas as matérias do curso, a fim de que fossem asseguradas a flexibilidade e interrelação das matérias componentes do currículo?

[...]. ( Correspondências recebidas do MEC – 1951-1968. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1957 a 1968).

Entres esses itens norteadores dos cursos de formação de professores salienta-se a conceituação de currículo como um conjunto de matérias com sistematização pedagógica, contemplada nas orientações como: a flexibilização dos currículos plenos, possibilitando às instituições complementar o currículo mínimo proposto pelo CFE, com disciplinas de interesse local e, ainda, que a distribuição das disciplinas nas quatro séries do curso, organizada pela instituição visasse

garantir a interrelação entre as mesmas. Ressalta-se a participação dos professores na elaboração dessas propostas, notando-se uma previsão de articulação entre CFE, com definição do currículo mínimo, e do CEE, com as orientações e aprovação do currículo pleno, nas propostas curriculares apresentadas pelas instituições de ensino superior.

As novas orientações pretendiam atribuir características próprias aos cursos superiores, em atendimento às necessidades regionais, da realidade em que estavam inseridos, o que é corroborado no documento intitulado “Normas sobre Currículo”, nos itens

[...]

IV – O currículo de cada curso abrangerá, além do mínimo [...] uma parte complementar fixada pelo estabelecimento, conforme suas possibilidades, para atender a peculiaridades regionais, a diferenças individuais dos alunos e à expansão e atualização dos conhecimentos.

V – Aos estabelecimentos é lícito desdobrar as matérias constitutivas do currículo em cadeiras ou departamentos. [...] (CONSELHO Federal de Educação. Documenta 14, 1962, p.13)

Portanto, a proposta curricular para o Curso de História era composta por duas partes: “currículo mínimo” unificado em nível nacional e o “currículo pleno”, com a incorporação de duas disciplinas complementares sugeridas pelo próprio CFE.

De acordo com o Parecer nº 377, do CFE,

[...] O currículo mínimo de história proposto se destina à preparação para o magistério na escola média. É, portanto, em função desse objetivo definido que o mesmo foi organizado.

O professor de história dos cursos de nível médio não há de ser necessariamente um historiador, mas deve, certamente, possuir sólida formação em sua matéria, de modo a poder proporcionar ao aluno, adequada cultura histórica, considerada como fator de formação humanística e capaz de promover sua inserção espiritual no mundo histórico de seu tempo.

O currículo, portanto, deve estar orientado para o estudo da história em profundidade, entendido o termo história em sua dupla significação: o desenvolvimento objetivo do acontecer humano, ou seja, a realidade histórica como tal, e a disciplina intelectual que tem por fim o conhecimento sistemático do passado da humanidade, ou seja a ciência da história. De certo que estes dois sentidos se encontram intimamente relacionados, porque se o acontecer humano pode verificar-se independente do conhecimento que dele tenhamos, a realidade histórica só apresenta uma configuração precisa na medida em que a conhecemos e a interpretamos. Além disso, o fato histórico não se impõe como um puro dado, mas emerge a partir do momento em que o historiador interpreta o dado que o documento fornece.[...]. (CONSELHO Federal de Educação. Documenta 11, 1963, p. 46).



Nessas explicitações do CFE, ressaltam-se alguns aspectos históricos permanentes na formação do professor de História, como a diferenciação da formação do professor licenciado e do historiador bacharelado; e, decorrente dessa, a valorização do historiador como produtor do conhecimento e o professor como divulgador do conhecimento produzido. Essa foi uma visão preponderante sobre

[...] A relação dos professores com os saberes que ensinam [...] pensada e analisada, durante longo tempo, dentro do paradigma da racionalidade técnica que referendava uma concepção na qual o professor era considerado um simples instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros. Esse paradigma, que orientou a organização dos sistemas e práticas educacionais voltados para a busca da eficácia através do controle científico do processo educacional escolar, via no professor um profissional habilitado – com sua competência técnica – para adequar, facilitar [...] o conhecimento científico a ser aprendido pelos alunos [...]  
De acordo com esse paradigma, os saberes não eram objeto de questionamentos ou reflexão: eram saberes definidos e organizados nos programas e currículos como aqueles a ensinar, oriundos de uma base científico-cultural ampla [...]. (MONTEIRO, 2007, p. 81).

Tendo em vista que a organização do sistema de educação brasileiro se deu com base no paradigma da racionalidade técnica, é possível entender o direcionamento dado aos cursos de formação de professores, pois visava formar um profissional com competência para adequar o conhecimento científico ao nível de aprendizagem dos alunos do ensino secundário.

Nessa perspectiva é que o Parecer nº 377/63, do CFE, enfatizava “[...] Na organização do currículo mínimo, estabelecemos a parte fixa, compreendendo as disciplinas históricas e uma disciplina de método, e a parte variável, abrangendo as disciplinas complementares [...]” (CONSELHO Federal de Educação. Documenta 11, 1963, p. 47). Dessa forma, com a previsão de uma disciplina de cunho teórico no curso de Licenciatura em História, ratifica-se a intenção em formar um professor transmissor do conhecimento.

Por isso, na concretude dos currículos implantados manteve-se a mesma estrutura curricular dos antigos cursos, baseados em disciplinas de conteúdos históricos, cuja organização foi resultado de “[...] um acôrdo generalizado nas sugestões de currículo recebidas para indicar as disciplinas tradicionais [...]”. (Ibid.). Na sequência do mesmo Parecer, o texto enfatiza a necessidade da criação de uma disciplina de cunho historiográfico:

[...] Preferimos manter a denominação ‘Introdução aos estudos históricos’ para a disciplina de método, proposta que foi em muitas sugestões e atualmente incluída nos cursos de História. Esta introdução à História

abrangerá sua conceituação, discussão de seu método, natureza do conhecimento histórico, a investigação metódica dos testemunhos e a crítica dos documentos, e demais aspectos [...] (Ibid.)

Assim, segundo as orientações federais, a formação do professor quanto à produção do conhecimento histórico foi prevista na introdução de uma disciplina de cunho teórico, na grade curricular do Curso de Licenciatura em História.

A seriação do Curso de Licenciatura em História proposta pelo CEE-PR contemplava a Parte I – Disciplinas Obrigatórias e a Parte II, que compreendia duas disciplinas escolhidas pelas instituições, pois

[...] No que diz respeito às disciplinas de caráter cultural complementar, em virtude das possíveis divergências de orientação e das possibilidades da escola, julgamos mais acertado apresentar uma lista ampla [...] (Ibid.).

No currículo pleno, sugerido pelo CEE-PR, constata-se a introdução de uma disciplina de cunho teórico – Introdução ao Estudo da História, e o acréscimo da disciplina denominada História e Geografia do Paraná, atendendo à questão das características regionais prevista na LDBEN 4024/61, explicitada no Parecer nº 28, de 1962, Norma IV:

[...] O currículo de cada curso abrangerá, além do mínimo referido [...], uma parte complementar fixada pelo estabelecimento, conforme suas possibilidades, para atender a peculiaridades regionais, a diferenças individuais dos alunos e à expansão e atualização dos conhecimentos [...]. (CONSELHO Federal de Educação. Documenta 6, 1962, p. 09-10).

Dessa forma, a interpretação da legislação federal e estadual definiu a estrutura do Curso de Licenciatura em História a ser implantado nas faculdades de Filosofia do Paraná, como resultado de estudos conjuntos de docentes das diversas IES paranaenses. Com as novas prescrições curriculares, os cursos de formação do professor de História apresentaram algumas mudanças, a exemplo da inserção do estudo de cunho teórico e disciplinas complementares, e a junção da formação pedagógica à formação de conteúdo específico de História (Cf. Anexo 7). Essas prescrições foram assumindo características próprias na sua concretização, na ação dos professores formadores no curso de licenciatura em História da FEFCL-PG, do ano de 1963 a 1972, quando os cursos superiores foram adequados à Lei 5.540/68.

A carga-horária do Curso atendeu às prescrições da Portaria nº 159, de 1965, da SEEC-PR, que “[...] Fixa sob os novos critérios a duração dos cursos superiores [...]”. Nas orientações, percebe-se mudança sobre a carga-horária, cuja contagem do tempo passa a ser calculada em hora/aula, com 50 minutos de

duração, e o ano letivo permaneceu com 180 dias de trabalho em sala de aula, excetuando-se o período de provas e exames e às atividades extra-classe, enquanto no antigo curso, os 180 dias letivos englobavam todas essas atividades.

Tais orientações seguem as determinações do CFE

[...] Critérios de duração dos Cursos Superiores – Art. 1º - Duração de um curso é o tempo necessário à execução do currículo respectivo em ritmo que assegure aproveitamento satisfatório e possa, tanto quanto possível, ajuntar-se às diferenças de meios, de escolas e de alunos. Parágrafo único. Para atender ao disposto neste artigo, a duração de cada curso superior, dentre os que conferem para o exercício de profissões liberais, passa a ser fixada em horas-aula, com indicação de tempo útil e tempo total [...]. Art. 2º - Tempo útil é o mínimo necessário para execução do currículo fixado para o curso. Parágrafo único. Não serão computadas para integralização do tempo útil as horas correspondentes a: a) provas e exames; b) estudos e exercício de iniciativa individual; c) estágios supervisionados, no que exceda a um décimo do número de horas fixado no curso; d) outras atividades que o estabelecimento, pelo órgão próprio de sua administração escolar, exclua expressamente do conceito de horas-aula; e) disciplinas em que o aluno seja reprovado. [...] Art. 4º [...] § 1º Em nenhuma hipótese, poderá o ano letivo ser inferior a 180 dias de trabalho escolar efetivo. [...] Art. 5º. – Nos cursos que funcionam em horário noturno, recomenda-se a diminuição das horas diárias de trabalho escolar e conseqüente ampliação do tempo total. Parágrafo único. O estabelecimento que mantiver o mesmo curso em horários diurno e noturno poderá, dentro dos limites prefixados para a integralização anual do tempo útil, admitir a matrícula simultânea de um aluno em ambos os turnos de funcionamento desse curso.[...] (Correspondências recebidas da Superintendência de ensino superior, 1960-1966. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1960 a 1966, s.p).

O atendimento aos critérios estabelecidos pelo CFE são verificados na organização do Curso de Licenciatura em História da FEFCL-PG, em aspectos como o curso passou a contar com uma carga-horária total de 2100 horas aula, mantendo-se distribuição equitativa da carga-horária de 100 horas aula para cada disciplina componente do currículo (Relatório anual 1966. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1966, p. 39). Mediante a nova grade curricular, com as novas disciplinas, sendo composto por 21 disciplinas, houve um aumento significativo em relação ao antigo Curso de Geografia e História, mais o Curso de Didática, que contava com 1.200 horas.

Além da carga-horária das disciplinas teóricas, as quais eram previstas no curso de licenciatura, na disciplina de Didática e Prática de Ensino, segundo a Portaria nº 159/65, o tempo dedicado às atividades práticas não devia exceder a um décimo do tempo dedicado à disciplina. Portanto, da carga-horária de 200 h/a da disciplina de Didática e Prática de Ensino de História, ministrada nas 3ª e 4ª séries

do curso, deveriam ser destinadas, no máximo, 20 horas aula às atividades didáticas que consistiam em “[...] aulas práticas dos alunos [...] ministradas no próprio recinto da Faculdade, onde está localizado o Ginásio de Aplicação, e também no Instituto de Educação<sup>135</sup> e Colégio Estadual Regente Feijó [...]” (Relatório anual 1968. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1968, p.3).

Sobre essas atividades didáticas, encontram-se registros da frequência dos alunos nas aulas teóricas. No programa da disciplina são previstos os denominados “Trabalhos Práticos”, sobre os quais apenas são apontadas as atividades:

[...] 1- Práticas de planejamento: a) de curso; b) de unidade; c) de aula. 2 – Práticas de organização de testes e de provas escolares. 3 – Trabalhos de crítica sobre prática de ensino. 4 – prática de ensino: a) aulas práticas; b) regências de aulas. (Relatório anual 1968. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1968, p. 104).

O tempo de integralização do Curso é outro aspecto salientado na Portaria nº 159/65, segundo a qual a carga-horária anual do curso de História poderia variar entre o limite mínimo de 338 horas aulas anuais e o máximo de 772 horas aula. Quanto a esse aspecto, nota-se no enquadramento do Curso de História da FEFCL-PG a legislação, no Quadro 10, apresentado a seguir.

<b>Curso de Licenciatura em História na FEFCL-PG - Ano Letivo de 1966</b> <b>Carga-horária por série e por disciplina</b>			
Disciplinas /Séries do Curso	Horas/Aulas previstas	Aulas dadas	Porcentagem
<b>1ª série</b>			
História Antiga	105	91	87%
Antropologia Cultural	105	90	86%
História da Civilização Ibérica	105	95	90%
Introdução aos Estudos Históricos	105	93	91%
<b>2ª série</b>			
História Medieval	105	90	86%
Antropologia Cultural	104	90	87%
História da Civilização Ibérica	101	95	94%
Introdução aos Estudos Históricos	103	95	92%
Filosofia da Educação	105	95	90%
<b>3ª série</b>			
História Moderna	104	92	88%
História da América	106	93	88%
História do Brasil	107	83	78%
Psicologia da Educação: adolescência e	104	98	94%

<sup>135</sup> Instituto de Educação Cezar Pietro Martinez, criado em 1963, com a transformação da antiga Escola Normal Primária de Ponta Grossa, para adequação dessa instituição à “[...]Lei Orgânica do ensino Normal (1946) já previa que os Institutos de Educação funcionariam com o curso de formação de professores em três anos (Normal Colegial) e, ainda, com Jardim da Infância, escola Primária, Cursos de Especialização destinados aos professores primários e Habilitação Administração Escolar [...]” (LUPORINI, 1994, p. 49).

aprendizagem			
Didática	100	100	100%
Prática de Ensino/Estágio Supervisionado	115	115	100%
4ª série			
História Contemporânea	104	93	89%
História do Brasil	107	84	79%
História da América	106	94	89%
Elementos de Administração Escolar	105	80	76%
Didática	100	100	100%
Prática de Ensino/Estágio Supervisionado	115	115	100%
Total:	2.208 h/a	1.905 h/a	89,7%

QUADRO 10 – CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA NA FEFCL-PG - ANO LETIVO DE 1966: CARGA-HORÁRIA POR SÉRIE E POR DISCIPLINA.

FONTE: Relatório anual 1966. In: Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (1966, p. 39)

Quanto ao cumprimento do quesito legal de 180 dias para cada ano letivo, confere-se no Relatório Anual da FEFCL-PG, de 1966, o total de 196 dias letivos. (Relatório anual 1966. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1966, p. 42). Outro aspecto que se ressalta, na fixação do currículo de História é a criação da disciplina de cunho historiográfico – Introdução aos Estudos Históricos, sugerida para a primeira série do curso, mas que na grade curricular da FEFCL-PG foi prevista para as duas primeiras séries, portanto com uma carga horária de 200 horas aula, o que se conclui ser um ganho para os Cursos.

A partir da Lei 4024/61, tem-se como pressupostos a definição de currículo<sup>136</sup>: “[...] O que define o currículo é o seu conteúdo, conjunto de matérias e sua sistematização pedagógica. [...]”. (CONSELHO Federal de Educação. Documenta 1-2-3, 1962, p. 111), e a conceituação de matéria estabelecida segundo as Normas do CFE como

[...] os itens integrantes dos currículos correspondem a matérias ou agrupamentos de estudos e não a cadeiras, cabendo ao estabelecimento de ensino distribuir o conteúdo de cada item por disciplinas ou cadeiras, na forma de sua organização [...] (CONSELHO Federal de Educação, in: Documenta 1-2-3, 1962, p. 116).

O esclarecimento sobre os conceitos adotados pelo CFE não se constituem apenas uma nova nomenclatura, mas uma mudança de concepção em relação aos estudos a serem desenvolvidos no ensino superior, segundo o Parecer nº 28, de 1964,

<sup>136</sup> Definição estabelecida no Parecer nº 28 da Comissão de Ensino Superior (CES), do CFE.

[...] deveríamos evitar em nossa conceituação toda a referência à cátedra, para deixarmos ampla liberdade às congregações em sua tarefa de organização dos currículos. Primeiro porque a relação entre matéria e cátedra ou disciplina, na sistemática de nosso ensino superior apresenta grande complexidade. [...] Por outro lado, estando na iminência da reforma universitária cuja orientação tende a evoluir, de um sistema de cátedras estanques, onde se atomiza o nosso ensino, para um sistema orgânico [...]. (Ibid, p. 111).

É possível verificar que os currículos seriam elaborados a partir de matérias tidas como campos de conhecimentos desdobrados em disciplinas, visando à reorganização dos cursos superiores num sistema orgânico, processo que será identificado na dinâmica da construção do currículo do Curso de Licenciatura em História da FEFCL-PG, de acordo com as orientações do CFE e do CEE-PR. O Curso foi implantado entre os anos de 1963 e 1966, com o funcionamento das quatro séries ; por isso, elege-se nesta análise o currículo pleno do ano letivo de 1966, assim organizado:

[...]

#### 1ª SÉRIE

História Antiga  
Antropologia Cultural  
História da Civilização Ibérica  
Introdução aos Estudos Históricos

#### 2ª SÉRIE

História Medieval  
Antropologia Cultural  
História da Civilização Ibérica  
Introdução aos Estudos Históricos  
Filosofia da Educação

#### 3ª SÉRIE

História Moderna  
História da América  
História do Brasil  
Psicologia da Educação: adolescência e aprendizagem  
Didática  
Prática de Ensino

#### 4ª SÉRIE

História Contemporânea  
História do Brasil  
História da América  
Elementos de Administração Escolar  
Didática  
Prática de Ensino

[...] (Relatório anual 1966. in: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1966, p. 39).

Na proposta curricular, se reconhece o atendimento à legislação, adequada às condições locais. As disciplinas de conteúdo histórico previstas para as quatro

séries do curso cumprem as orientações oficiais, no desdobramento das matérias, como por exemplo na divisão da antiga cátedra de História Antiga e Medieval em três disciplinas ministradas, na 1ª e 2ª séries do curso: História Antiga, História Medieval e História da Civilização Ibérica. Ainda, a antiga cátedra de História Moderna e Contemporânea foi dividida em três disciplinas: História Moderna, História Contemporânea e História da América.

Quanto às disciplinas complementares, não há nenhuma sobre a história local/regional, mas permanece a disciplina com a denominação da antiga cátedra – História do Brasil. Esses aspectos são reconhecidos na composição curricular do Curso de História, pelos registros da documentação institucional, e se evidenciam na prática dos professores, fazendo parte das lembranças docentes.

Retomando-se o documento de Fixação dos Currículos Mínimos, nota-se que, no final da apresentação das disciplinas de conteúdo, consta uma observação sobre a formação pedagógica estabelecida no Parecer – CFE nº. 292/1962.

[...]

Observação: Para licenciatura serão exigidas as matérias pedagógicas, na forma do Parecer nº.292, como segue:

- 1) Psicologia da Educação: Adolescência, Aprendizagem;
- 2) Didática;
- 3) Elementos de Administração Escolar. [...].

(Correspondências recebidas da superintendência de ensino superior. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1960-1966, s.p.).

Nessas orientações do CFE, nota-se a permanência da separação entre formação específica e pedagógica, já presente na estrutura dos cursos de formação de professores anteriores à LDBEN/61. A preparação pedagógica dos licenciados é proposta como “a fixação das matérias de conteúdo histórico ajustadas à formação do professor”, o que evidencia a diferenciação da formação do bacharel e do professor, no início do Parecer nº 292/62 da CFE/SESu – Matérias Pedagógicas para a Licenciatura, esclarecendo-se que os

[...] currículos mínimos dos cursos de licenciatura compreendem as matérias fixadas para o bacharelado, convenientemente ajustadas em sua amplitude, e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio [...]. (Ibid.).

Tendo em vista o ajuste das disciplinas de conteúdo específico e de formação pedagógica, há o aumento da carga horária do Curso, com o desdobramento das cátedras em disciplinas de conteúdo histórico, a inserção da

disciplina de cunho historiográfico e a integração das disciplinas de formação pedagógica do futuro professor como educador, na seguinte afirmação:

[...] não há de se entender como professor, mesmo de 'disciplina', aquele que apenas cumpre mecanicamente a tarefa de 'dar aulas'. Todo professor é basicamente um educador; e só age como tal o que faz de cada ensino particularizado um instrumento para a formação integral do aluno. [...]. (Ibid.)

Percebe-se o destaque dado à figura do professor como educador, no que se ressalta as relações entre aluno-matéria e matéria e método, sem a prevalência de um aspecto sobre o outro, tendo em vista que

[...] em função do aluno, e para ele, é que verdadeiramente existem as matérias, estas valem como ordenações de conhecimentos na medida em que também representam meios para desenvolver-lhes formas positivas de pensamento, sentimento e ação [...] (Ibid.).

Essas ideias sobre a valorização do aluno como a figura central do processo educativo, e a integração social do aluno, por meio do ensino de conteúdos úteis, e, ainda, o reconhecimento do saber do aluno do ensino secundário, pelo professor, contemplam a concepção escolanovista, que marca a fundamentação da LDBEN/61. Nessas mudanças é possível perceber a relação entre o objetivo da educação, de favorecer a adaptação do aluno à realidade regional/nacional, no contexto da sociedade capitalista internacional e seus interesses político-econômicos devido

[...] à inserção da sociedade brasileira no sistema capitalista internacional, sob a liderança dos Estados Unidos, como a nova superpotência mundial do período pós Segunda Guerra Mundial, em especial a partir da década de 1960, quando se acentuou a influência norte-americana sobre a sociedade, política e educação brasileira. No estabelecimento da proposta "Aliança para o Progresso", criada em 1961, sob a liderança dos EUA, o objetivo era garantir o avanço de reformas e programas de desenvolvimento socioeconômico nos países latino-americanos. Mas o objetivo original foi desviado e, ao invés de valorizar os movimentos e governos populares e de incentivar reformas sociais na América Latina, os Estados Unidos acabaram por favorecer e, até mesmo, apoiar o ciclo das ditaduras militares que se implantaram no continente. Devido à condição geopolítica estratégica, o Brasil apareceu como uma das prioridades no que diz respeito ao combate ao avanço comunista no continente, e, assim, o país recebeu considerável volume de investimentos determinados e controlados pelos Estados Unidos. (Cf. CHAVES, 09/2008).

Nesse sentido, a influência norte-americana esteve expressa na LDBEN/61. Em especial, com relação ao objetivo proposto para o ensino superior, o qual foi



ratificado na Portaria MEC. nº. 7, de 23/1/1964, sobre o sistema integrado de ensino, ao ressaltar

[...] a posição que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras devem legitimamente assumir no sistema de Ensino Superior, quer mediante o restabelecimento dos objetivos multifuncionais que estão na sua origem, quer mediante uma redefinição do seu papel em face das estruturas renovadas [...] necessárias à formação de pesquisadores, cientistas e técnicos, seja por meio de faculdades restabelecidas segundo o plano original, que inclui funções de ministrar cursos básicos das universidades e de preparar pessoal de alto nível, seja mediante o desdobramento delas em unidades autônomas, tendo-se em vista sempre, num e noutro caso, a existências de órgãos centrais ou básicos [...]. (Correspondências recebidas do MEC. In: FACULDADE de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1957 a 1968, s.p.).

Na ênfase dada aos objetivos multifuncionais dos cursos alocados nas FAFi desde a origem dessas instituições, quanto à formação de pesquisadores, cientistas e técnicos, verifica-se que o referido texto dá margem a diferentes interpretações e formas alternativas para que tais objetivos fossem cumpridos nos cursos superiores, de forma integrada, ou na forma de desdobramento das unidades ou institutos voltados somente para o ensino, ou só para pesquisa.

Com base nas orientações do próprio CFE a pesquisa na ação docente assume um caráter aplicacionista, condizente com as concepções pedagógicas vigentes. Nesse sentido, são relatadas como atividades de pesquisa no ensino as excursões com objetivo de observação do local estudado e/ou realização de aulas práticas, para aplicação dos conhecimentos teóricos ministrados em sala de aula, como se pode conferir no Relatório Anual do ano de 1964 sobre atividades do Departamento de História, item VIII,

[...] Os alunos do Curso de História excursionaram à Paranaguá, com assistência dos professores, objetivando estudos antropológicos e etnográficos no Museu de Arqueologia e Artes Populares do Paraná, na citada cidade litorânea, com a honrosa presença do Prof. Dr. José Loureiro Fernandes, Professor Catedrático da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Paraná. Nota de destaque foi a presença do arqueólogo norte-americano Cleford Evans, especialista em arqueologia sul-americana e que percorreu com brilhantismo sobre pesquisas efetivadas no território brasileiro. [...]. (Relatório anual 1964. In: FACULDADE de Filosofia, ciências e Letras de Ponta Grossa, 1964, p. 44).

Nesse trecho do Relatório Anual do DEHIS evidencia-se o cumprimento do quesito pesquisa; o objetivo do Curso consistia na apresentação dos resultados de pesquisa, feita pelos professores, aos alunos. Para clarificar essas inferências, com base nos registros sobre as atividades de pesquisa, no Relatório do DEHIS e no

Relatório Geral da FEFCL-PG, buscou-se, nas lembranças dos professores atuantes no Curso de História, as representações sobre a concretização da pesquisa, com a implantação da Lei 4024/61, na configuração curricular do curso, como uma construção.

#### 4.4 CONFIGURAÇÃO CURRICULAR DO PROJETO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Para delinear o currículo ativo do Curso – Licenciatura em História, habilitação única, caracterizam-se os seguintes elementos da dinâmica da construção curricular: professores formadores e suas práticas, na identificação dos docentes atuantes no curso, no período de 1963 a 1972, e do reconhecimento das representações sobre suas práticas, nos aspectos já propostos na análise do antigo curso<sup>137</sup>. São eles: elaboração e execução dos programas das disciplinas acadêmicas ministradas; metodologias de ensino e sistema de avaliação; a participação em aspectos burocráticos e administrativos, e a busca de qualificação profissional, como exigência da nova legislação.

Inicialmente, levando-se em consideração que a configuração curricular do Curso de História trouxe, em seu arcabouço teórico-metodológico, a herança dos antigos cursos de Geografia e História e de Didática, que ofereciam uma formação dicotomizada em dois cursos (bacharelado + didática), os docentes catedráticos, em sua maioria, eram profissionais liberais reconhecidos como profissionais habilitados para o exercício do magistério superior em determinada cátedra, a qual havia sido cursada em sua graduação, de acordo critérios estabelecidos pelo antigo CNE. As concepções e estruturação do antigo Curso constituíram-se referências no processo de implantação do Curso de História, assim como na prática dos antigos professores formadores que permaneceram no corpo docente, responsáveis pela formação dos novos docentes – ex-alunos do antigo curso que ingressaram no Quadro de Professores de História na década de 1960.

Assim, entrevedo as questões – prescrições curriculares e práticas docentes –, procede-se à análise do currículo ativo do Curso de Licenciatura em História,

---

<sup>137</sup> Curso de Geografia e História (3 anos) mais o Curso de Didática (1 ano), em funcionamento no período de 1950 a 1965, já analisado na Parte 2 deste trabalho.

implantado em atendimento à LDBEN 4024/61, vigente de 1963 a 1972, com a conclusão da última turma, pois em 1970 iniciaram-se as adequações à Lei 5540/68, e em 1973 entrou em funcionamento o Curso de Estudos Sociais – licenciatura curta, no alinhamento da educação superior ao ideário da Ditadura Militar<sup>138</sup>.

No período indicado, de 1963 a 1969, seguindo a matriz curricular implantada com a Lei 4024/61, formaram-se 7 turmas no Curso de História, nos sete exames vestibulares anuais, com a oferta de 280 vagas (40 vagas a cada ano); houve a aprovação de 151 alunos, ocupando mais de 50% das vagas oferecidas. No entanto, o número de concluintes – 97 novos professores de História – significou o aproveitamento de aproximadamente 35% do total de vagas ofertadas no Curso de Licenciatura em História, revelando que, na década de 1960, era baixa a porcentagem de professores formados em relação às vagas disponibilizadas na FEFCL-PG. ( Cf. Relatórios Anuais 1963, 1964, 1965, 1966, 1967, 1968 e, 1969. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e letras de Ponta Grossa, 1963, 1964, 1965, 1966, 1967, 1968 e, 1969).

Comparando-se os dados correspondentes às duas décadas, 1950 e 1960, confere-se que houve aumento da média de alunos formados em História, pois, se nas 10 turmas do Curso de Geografia e História (1950 a 1965) formaram-se 140 licenciados, e nas 7 turmas do Curso de História ( 1963 a 1972) formaram-se 97 alunos, isso representou aproximadamente 50% do total de alunos formados nos dois novos cursos, de Geografia e de História. Reconhece-se que a divisão do antigo curso gerou certa concorrência entre os dois cursos, como rememorou o professor Fonseca<sup>139</sup>, havia uma preocupação do corpo docente com a manutenção dos novos cursos de Geografia e de História, pela diminuição de alunos nas turmas. Conforme os dados sobre o Curso de Licenciatura História, houve um aumento de 30% no número de alunos formados segundo o modelo de formação inicial de

<sup>138</sup> [...] Ideologia de Segurança Nacional, cujas bases conceituais visavam justificar o controle das Forças Armadas sobre o Estado. [...] a crise política e econômica [...]. A crise política refere-se a pressões populares advindas da intensificação do conflito entre capital e trabalho. Tais pressões atingiam diretamente a sustentabilidade política do Estado. A sociedade civil organizava-se. Sindicatos ganhavam força, movimentos de educação de cunho popular surgiram pelo país, os estudantes universitários se organizavam através da UNE (União Nacional dos Estudantes), Ligas Camponesas e até setores da Igreja manifestavam preocupação com a situação social do país. [...]. A implantação da ditadura deu-se [pelo] fortalecimento do Poder Executivo [...] sobre todas as instâncias políticas de todas as esferas, ou seja, federal, estadual e municipal. Os direitos civis também são abalados. Pessoas são presas, torturadas, exiladas e mortas sumariamente em nome da política de Segurança Nacional. [...]” (BORGES, 2005, p. 17-18).

<sup>139</sup> Cf. depoimento apresentado na abertura da Parte 4 deste trabalho.

professores implantado no Brasil, o qual foi caracterizado por Figueiredo e Cowen como “modelo conservador do pós-guerra”, pois o

[...] controle político estava imbuído de uma marca institucional, de facto e sutil, da base do sistema educacional. No início dos anos 1960, após a Lei 4024 de 1961 [...] um sistema dual emergente e diferente já estava em expansão: as faculdades de filosofia, ciências e letras passaram a ser bastante difundidas, uma vez que permitiam a expansão do ensino superior a baixo custo. Elas eram consideradas um instrumento útil e confiável para a mobilidade social e profissional dos existentes ou potenciais membros da classe média politicamente conservadora [...]. (In: BROCK; SCHWARTZMAN, 2005, p. 181).

Nesse contexto histórico-educacional de expansão e manutenção de um sistema dual de educação, a reorganização dos cursos de formação de professores alocados nas Faculdades de Filosofia servia à formação profissional das classes médias em ascensão social e, por isso, ditas conservadoras, pois desejavam a manutenção da ordem social. A partir dessa constatação, deduz-se que essa política expansionista e a adequação às diferentes condições regionais, nem sempre satisfatórias, contribuíram, entre outros fatores, para a desvalorização dos cursos oferecidos nas Faculdades de Filosofia, devido à pequena demanda de alunos diante da oferta de vagas abertas a cada ano letivo, nem sempre preenchidas.

Embora essa ideia de desvalorização do Curso perpassasse o imaginário social da época, na realidade regional, uma década depois da criação, a FEFCL-PG estava consolidada e contava com vários cursos: História, Geografia, Letras Português/Inglês, Matemática e Pedagogia, além de um maior número de alunos e de professores. Em 1966, o corpo docente da Instituição contava com 45 professores (relatório anual 1966, in: FACULDADE de Filosofia, ciências e Letras de Ponta Grossa, 1966, p. 33-34), mas ainda enfrentava dificuldades, pela falta docentes qualificados para assumir certas disciplinas, como se analisará a seguir, sobre as condições do corpo docente do Curso de Licenciatura em História.

#### 4.4.1 Corpo Docente

Como um dos aspectos selecionados para análise da configuração curricular do Curso de Licenciatura em História, verifica-se a composição do quadro docente do ano letivo de 1966 em virtude de possibilitar uma visão geral do Curso, sobre as quatro séries, e a conclusão da primeira turma de professores de História da FEFCL-

PG. Para atender à grade curricular do novo Curso, com novas disciplinas, não havia docentes qualificados, e os professores indicados, formados pela própria Instituição, não atendiam aos critérios estabelecidos pelo CFE, impondo-se novos desafios na implantação do Curso e composição do quadro docente.

Entre os anos de 1963 e 1965, os docentes trabalharam paralelamente às duas propostas curriculares – a do antigo Curso de Geografia e História e de Didática e a do novo Curso de História. Nessa fase de transição, estava em formação o corpo docente do Curso de História. Assim, com o ingresso dos novos docentes e a busca de qualificação dos professores para atender à proposta do Curso, com novas disciplinas, este foi assumindo um novo perfil, como se nota no Quadro 11, a seguir.

<b>CORPO DOCENTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA FEFCL-PG – 1966</b>			
	Professor	Cátedra	Séries
01	Guízela Veleda Frey Holzmman	Introdução aos Estudos Históricos	1ª e 2ª séries
02	José Hyczy Fonseca	Antropologia Cultural	1ª e 2ª séries
03	Josefina Ribas Milléo	História Antiga História Medieval	1ª série 2ª séries
04	Joselfredo Cercal de Oliveira	História da Civilização Ibérica	1ª e 2ª séries
05	Helena Parigot de Sousa Cruz	História Moderna História Contemporânea	3ª série 4ª série
06	Ismênia Pinheiro Machado	História do Brasil	3ª e 4ª séries
07	Brasil Borba	História da América	3ª e 4ª séries
08	Nelsina Elisena Damo Comel	Filosofia da Educação	1ª e 2ª séries
09	Paschoal Salles Rosa	Didática Geral	3ª e 4ª séries
10	Pedro Pereira Martins	Psicologia da Educação: Adolescência e Aprendizagem	3ª série
11	Arithozina Moreira Silva	Didática e Prática de Ensino de História	3ª e 4ª séries

QUADRO 11 – DOCENTES DO CURSO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA DA FEFCL-PG- 1966  
FONTE: Relatório anual 1966. FACULDADE de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (1966)

Essa foi a primeira composição do quadro docente do Curso de História da FEFCL-PG, de 1966, no qual se evidenciam três características. A primeira característica é a composição do quadro por professores licenciados, a maioria licenciada na área de atuação, pois do total de 11 docentes, 8 eram licenciados em Geografia e História. Apenas os 3 professores das disciplinas de formação pedagógica, Nelsina Elisena Damo Comel e Pedro Pereira Martins, eram licenciados em Filosofia, e Paschoal Salles Rosa era licenciado em Letras.

Mesmo assim, com uma composição mais adequada, nem sempre os professores aprovados nos concursos na Instituição obtiveram aprovação de sua indicação junto ao CFE. O que se verifica em alguns casos, como o professor Pedro Pereira Martins, no processo de indicação à cadeira de Psicologia da Educação, conforme Parecer nº 321/66, de 30/5/1966,

[...] Por intermédio da Diretoria de Ensino Superior, o Diretor da Faculdade Estadual de Filosofia de Ponta Grossa, Estado do Paraná, submete à aprovação deste Conselho a indicação de cinco professores para regências de várias cátedras daquela Faculdade.

Todos estes professores foram nomeados e se encontram lecionando suas respectivas disciplinas, alguns há três anos. Trata-se de uma irregularidade porquanto a nomeação e a investidura devem ser precedidas da aprovação do Conselho, desde que tenha sido reconhecida a Faculdade.

São os seguintes professores:

[...]

Para a cadeira de Psicologia da Educação [...] Prof. Pedro Pereira Martins. – Títulos: Licenciado em Filosofia. Leciona Filosofia em curso colegial e Psicologia Educacional em Escola Normal. Apresenta vários artigos de jornal sem relação com a matéria. Títulos insuficientes para a matéria.

[...] (CONSELHO Federal de Educação. Documenta 55, 1966, p. 14-15).

Essa condição de insuficiência de títulos docentes reflete o contexto de formação inicial de professores, ou seja, a falta de professores qualificados resultante da própria política educacional brasileira, cujas propostas de mudanças, não contemplavam as condições da maioria das instituições criadas pelo país. Embora os profissionais possuíssem formação no modelo ainda vigente, esta se apresentava defasada à Lei 4024/61.

Portanto, a composição do quadro de professores se deu com a nomeação de profissionais com habilitação aproximada à disciplina assumida, cujos processos de aprovação de indicação junto ao CFE demandaram a complementação da qualificação docente, mediante os critérios estabelecidos e as sugestões feitas pelo próprio Conselho. Assim, reconhece-se que, ainda na década de 1960, as IES paranaenses encontravam-se à margem dos debates educacionais em efervescência nas instituições de ensino superior localizadas no centro político-econômico do país, nos Estados do Rio de Janeiro e de São Paulo.

A segunda característica desse quadro docente é o número crescente de ex-alunos como professores, tendo em vista que dos 10 docentes, 4 foram formados pela FEFCL-PG: Guízela Veleda Frey Holzmann (1953), Joselfredo Cercal de Oliveira (1953), Arithozina Moreira Silva (1953) e José Hyczy Fonseca (1965). Infere-se que essa particularidade contribuiu para a manutenção da mentalidade

conservadora presente na criação e consolidação da Instituição, na década de 1950 e 1960, quando uma nova geração de professores formados pela própria Instituição assumiu a condução do Curso de História e a direção da Instituição<sup>140</sup>. Isso se evidencia nos depoimentos docentes, como o da professora Maria Aparecida sobre alguns motivos que contribuíram para o desenvolvimento tardio da pesquisa e da qualificação dos professores:

*[...] Porque antes de eu fazer mestrado, vamos dizer assim de [19] 68, que foi quando eu entrei, até eu sair para o mestrado, havia... Eu vou voltar àquela questão de fechamento, eu não podia sair, porque eu tinha o ensino médio que barrava as minhas idas para fazer um curso melhor e de maior longevidade. Então fazia só esses cursinhos assim de fim de semana, participação, desse e daquele outro. [E aqui na região?] É aqui na região, também vinha o pessoal de Curitiba, fazia alguns cursos para nós, que a gente convidava e tal. [...] Promovido pela própria faculdade.*

*E ali, [ na Faculdade] o que é que acontecia, cada professor que era indicado para a administração, lá. Nós que estávamos no grupo, fazíamos parte do departamento, ficávamos substituindo. Então, muito do que eu conheço, muito do que eu aprendi, não foi só com a minha matéria, com as minhas disciplinas, mas porque eu substituí outros professores.*

*[...] porque nós tínhamos aquela mentalidade, naquele tempo, de que nossa obrigação qual era? Era servir a nossa Instituição, é claro, trabalhar por ela, pelos nossos alunos, não deixar lá [...] e quando um professor ia para a parte administrativa o outro tinha que substituí-lo. Isso para nós era uma questão própria, era uma questão natural.[...].[Entrevista em 05/12/2008].*

A docente comenta sobre algumas dificuldades vivenciadas pelos professores no processo de qualificação, em sua experiência destaca o fato de ser professora no ensino secundário e não ter possibilidade de afastamento, por isso limitava-se a fazer cursos de curta duração. Ressalta também que o compromisso dos professores com a Instituição, o Curso e os colegas, os docentes assumiam outras disciplinas além da sua, contribuindo para a atuação dos colegas em cargos administrativos da Instituição. Essa questão é apontada, por Maria Aparecida, como uma dificuldade ao afastamento docente para estudos de pós-graduação. Assim também informa o professor Fonseca, ao ser questionado sobre a falta de qualificação do corpo docente,

<sup>140</sup> Segundo os registros encontrados nos Arquivos da FEFCL-PG/UEPG, em 1965 O Profº Joselfredo já respondia interinamente pela direção da FEFCL-PG, pois há ofícios e relatórios encaminhados, em nome da instituição, assinados pelo docente, como diretor da faculdade. E, conforme registros no livro de sua autoria, o mesmo foi designado para a função em 1966, permanecendo no cargo até 1972. (Cf. Relatório anual 1965. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1965 e, Relatório anual da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras 1972. In: UNIVERSIDADE Estadual de Ponta Grossa, 1972).

*[...] Sem dúvida, mas isso é um mal de Ponta Grossa, é o que se diz de tradicionalismo. [...] Não tenha dúvida! [E aí, então, começaram a vir professores de fora com mestrado e doutorado, já que aqui não tinha?]. Fazendo com que nos começássemos a sair também. Espere lá, vamos perder o nosso lugar aqui, e também começamos a sair. Foi essa nova mentalidade de outros pensamentos que nos levou a sair, procurar recursos maiores e isso só fez bem para a Universidade.[...]. [Entrevista em 1º/12/2008].*

Embora o depoente esteja se reportando às décadas de 1970 e 1980, quando os concursos para o magistério passaram a exigir titulação dos candidatos, atraindo professores qualificados “vindos de fora” para a Instituição, as suas colocações refletem uma realidade local, historicamente reconhecida pela manutenção de valores e posições e, conseqüentemente, resistente às mudanças. No depoimento do professor Hécio, nota-se indícios de um posicionamento docente e a visão sobre as possíveis mudanças, como a questão sobre a pesquisa:

*[...] A pesquisa é um problema! Antes não tinha assim, como é hoje. Mas, hoje os professores têm que ter mestrado, doutorado, mas depois não querem voltar para a sala de aula, querem ser pesquisadores! E os alunos, como ficam? [...]. Ficam marginalizados no sistema universitário. Os professores doutores dão, no máximo, 8 aulas por semana, porque vão pesquisar. E daí, quem vai dar aulas? [...] A pesquisa não era como hoje, a gente fazia pesquisa para a sala de aula e nada mais. Isso começou bem mais tarde. [...] Aquele tempo [década de 1960] não se falava sobre isso. Depois, sim. [Com a disciplina Introdução aos Estudos Históricos?] Isso. Era a Dona Guízela que trabalhou anos essa disciplina. Daí, sim! Mas antes, não.[...]. [Entrevista em 08/04/2009].*

As colocações docentes são esclarecedoras para a compreensão sobre a formação de professores de História na trajetória histórica do Curso. O professor, com propriedade, coloca-se em defesa da prioridade do ensino sobre a pesquisa. Essa afirmativa permite várias inferências, como a ratificação do modelo de formação inicial do professor de Geografia e História, na FEFCL-PG, baseado na reprodução do conhecimento histórico produzido; a percepção de elementos característicos da sociedade local, no compromisso com a Instituição e o Curso, assim como pela resistência às mudanças, e, ainda, o reconhecimento de que na década de 1960, houveram inúmeras alterações no ensino superior, com a LDBEN/61 e as novas propostas curriculares.

A terceira característica que marca o perfil do quadro docente do Curso de História da FEFCL-PG é a atuação docente em nível secundário, pois os quatro novos professores apontados, como ex-alunos da Instituição, tinham experiência



docente como professores de História nos cursos ginásial e colegial, na rede pública e privada da cidade.

Assim, foi se formando o quadro docente para atender à grade curricular do recém-criado Curso de História, conforme as prescrições da nova legislação. Em 1963, foi realizado um concurso público para docentes, tendo em vista as novas disciplinas criadas, a exemplo da disciplina de Introdução aos Estudos Históricos, como lembra a professora Guízela, a primeira docente concursada para tal disciplina:

*[...] fui convidada e incentivada pelos colegas para fazer o concurso na cadeira de Introdução aos Estudos Históricos, [...] Mas estudava, estudava com dificuldade, fazia planejamento. Mas naquele tempo, a gente mandava toda a documentação para o MEC e os outros professores que fizeram concurso comigo, que foram o Josefredo para Civilização Ibérica e a Maria Aparecida para História Antiga e Medieval, e, daí, naquele tempo, foi dividida em duas – Antiga / Medieval, mandaram junto. A documentação deles foi aprovada e a minha não! [...]. [Entrevista em 17/03/2009].*

O depoimento de professora Guízela revela vários aspectos relacionados às dificuldades no cumprimento da nova legislação. Em primeiro lugar, confirma a permanência do critério utilizado na seleção do professor catedrático ter cursado a disciplina em seu curso de graduação, e, com as mudanças, não havia professor habilitado, como relata a docente, que não possuía habilitação para lecionar a disciplina de Introdução aos Estudos Históricos, e igualmente nenhum de seus colegas tinha, pois, no currículo do antigo Curso de Geografia e História, não havia nenhuma disciplina referente à produção do conhecimento histórico. O processo de efetivação dessa professora como titular da referida cadeira deu-se mediante cumprimento de dispositivo legal do CFE.

*[...] É isso aí! Então, o MEC [CFE] me recomendou [...] só a pesquisa. Fiz com o professor Brasil Pinheiro Machado. Eu chegava lá e ele me dava o que eu ia pesquisar e me mandava lá para o Arquivo Paranaense [...]. Era sobre a documentação da História do Paraná, fazer um levantamento naqueles livros enormes, escritos à mão. Eu não podia, nem virava o livro sozinha, precisava da ajuda dos funcionários [risos]. Mas eles me ajudavam! [Um ano só de pesquisa?] Isso. E, às vezes, eu não conseguia terminar e precisava ficar para o dia seguinte.[...]. [Entrevista em 17/03/2009].*

A experiência lhe garantiu a qualificação exigida, oficializada pelo Parecer do CFE/ CESu , nº 394/66, aprovado em 08/07/1966,

[...]

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, no Paraná, encaminha à apreciação deste Conselho o **curriculum vitae** da Prof<sup>a</sup>. **Guízela Velede Frey Holzmann**, indicada para a cadeira de Introdução aos Estudos Históricos, do curso de História.

A referida professora é licenciada em Geografia e História por aquela Faculdade; professora de História e Filosofia de Educação em Escola Normal; aprovada em concurso realizado pelo Governo Estadual para História Geral e do Brasil; aprovada pelo C.F.E. para ensinar História da Educação no curso de Pedagogia.

O currículo da candidata indica aptidões que a credenciam virtualmente para a cadeira; todavia a matéria para a qual pretende habilitar-se, excede, pelo seu conteúdo e pela novidade, às credenciais da candidata.

Impõe-se nesse caso um estágio numa Universidade como a de São Paulo, onde a candidata reunirá ao seu cabedal de preparo básico a complementação específica para a cadeira a qual pretende habilitar-se. Dessa forma é que as Escolas Superiores em fase de desenvolvimento poderão vencer as suas possíveis limitações, com o concurso das experiências mais aperfeiçoadas.

Somos, pois, de parecer que a Prof<sup>a</sup>. Guízela Holzmann complete a sua habilitação para a cadeira, mediante estágio numa Universidade em que tais estudos se realizam em nível adequado [...]. (CONSELHO Federal de Educação. Documenta 56, 1966, p. 89-90).

Nesse parecer constam as orientações feitas à docente para aquisição da habilitação para a disciplina: realização de estágio na área de pesquisa em História em instituições de ensino superior que desenvolvessem pesquisas. Um aspecto salienta-se em relação a essa questão, que é a indicação da USP como referência às demais instituições, entre as primeiras criadas no país, que contou com profissionais qualificados, oriundos do IHGB e, posteriormente, com os estrangeiros, como os professores franceses<sup>141</sup>, ou, então, outra universidade com realização de pesquisa científica em História.

A regularização da situação da professora Guízela exigiu um novo processo junto ao CFE, após o cumprimento das exigências, e os resultados foram publicados no Parecer CFE/ CESu (2º grupo), nº 162/67, aprovado em 07/04/1967.

[...] A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, Estado do Paraná, encaminhou à apreciação deste Conselho o **curriculum-vitae** da Prof<sup>a</sup>. **Guízella** [sic] **Velede Frey Holzmann**, indicada para a cadeira de Introdução aos Estudos Históricos, do curso de História da referida Faculdade.

<sup>141</sup> Como Emile Coornaert e Fernand Braudel, que atuaram na cátedra de História da Civilização Antiga e Medieval, entre os anos de 1934 a 1937. Em 1938, o também francês, Jean Gajé assume a cátedra de História da Civilização Moderna e Contemporânea, entre outros. Ainda, como Jean Glenisson, que veio da França, em 1957, para ministrar um curso sobre “introdução aos estudos históricos” com objetivo de preparar os professores universitários para a adequação do Curso de História, quando da mudança da legislação sobre a divisão do antigo Curso de Geografia e História. (Cf. ROIZ, 2007, p. 59; 96-97)

Na Câmara de Ensino Superior (2º grupo) foi o processo distribuído ao ilustre Cons<sup>o</sup>. Dumerval Trigueiro, que em seu relatório declara o seguinte: O currículo da candidata indica aptidões que a credenciam virtualmente para a cadeira; todavia a matéria para a qual pretende habilitar-se, excede, pelo seu conteúdo e pela novidade, às credenciais da candidata. Em conclusão é de “parecer que a Prof<sup>ª</sup>. Guízela Holzmann complete a sua habilitação para a cadeira, mediante estágio numa Universidade em que tais estudos se realizam em nível adequado” [...].

Pelo ofício nº. 402, de 21-11-1966 o Diretor da Faculdade volta a tratar do assunto, encaminhando à apreciação dêste Conselho novos documentos que objetivam a comprovar a qualificação da professora mencionada para a regência da cadeira de Introdução aos Estudos Históricos, inclusive um atestado, firmado pelo Professor Brasil Pinheiro Machado, catedrático de História do Brasil da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Paraná em que declara “que a Professora Guizella [sic] Veleda Frey Holzmann, estagiou junto à cátedra de História do Brasil, do departamento de História da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Paraná, durante o presente ano 1966, acompanhando e assistindo a organização e a execução do programa na parte referente às teorias, métodos e técnicas históricas, aplicáveis à historiografia nacional, tendo revelado aptidão para a execução de programas referentes ao assunto, na Faculdade onde leciona”. Em conclusão, tendo em vista o exposto, somos de parecer que a Prof<sup>ª</sup>. Guizella [sic] Veleda Frey Holzmann está qualificada para exercer a cátedra de Introdução aos Estudos Históricos do curso de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, na forma proposta.

S. S., em 6-abril-1967. [...]. (CONSELHO Federal de Educação. Documenta 68, 1967, p. 76-77).

O processo de indicação do professor Joselfredo, aprovado em concurso para a disciplina de História da Civilização Ibérica, também exigiu qualificação docente, segundo Parecer nº 1011/65, CFE/ C.E.Su, aprovado em 24/01/1966 (Proc. 30493/65)

[...]

- A Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, Paraná submete à apreciação dêste Conselho os títulos do Prof. Joselfredo Cercal de Oliveira para professor interino de Civilização Ibérica.

Eis as qualificações culturais do referido candidato: 1) Licenciado em Geografia e História pela Faculdade requerente; 2) Leciona História Geral e do Brasil em nível colegial. Não consta, entretanto, que se tenha dedicado a estudos referentes à Civilização Ibérica.

Parece-nos que não pode ser aceito. (a.) A. Almeida Júnior, Presidente da C.E.Su. e relator. (CONSELHO Federal de Educação. Documenta 45, 1966, p. 69).

O CFE não aceitou a indicação do referido docente para a cadeira determinada, devido à falta de qualificação, ou seja, não haver cursado a disciplina de História da Civilização Ibérica no curso de graduação. O enquadramento do professor foi solicitado junto à Superintendência de Ensino Superior, da SEEC-PR,

para encaminhamento ao governo estadual, objetivando a sua nomeação em ofício nº 161/63, de 03/04/1963,

Excelentíssimo Senhor Governador

Tenho a honra de propor a Vossa Excelência que seja nomeado JOSELFREDO CERCAL DE OLIVEIRA, PARA EXERCER INTERINAMENTE O CARGO DE Professor Catedrático, Código E. C. 501, Nível 18 – Ref. Base do Quadro Único de Pessoal, da Cadeira de HISTÓRIA DA PENÍNSULA IBÉRICA da FACULDADE BDE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PONTA GROSSA. [...]. (Correspondências recebidas da superintendência do ensino superior 1960-1966. FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1960-1966. s.p.).

Sem a qualificação necessária, o docente continuou atuando na área, pois "[...] Iniciou sua carreira universitária em 1958, como professor [...] de História da Civilização Ibérica da Faculdade Estadual de Ponta Grossa, a qual dirigiu de abril de 1966 a junho de 1972 [...]" (OLIVEIRA, J. C. de. 2002), o que favoreceu aquisição de anos de experiência no magistério superior da referida disciplina, assim como de títulos válidos para sua efetivação. Um novo processo foi encaminhado em 1966, com o objetivo de regularizar a situação do professor Joselfredo quanto à sua indicação como professor da disciplina de Civilização Ibérica, cujos resultados se verificam na publicação do Parecer nº 106/67, C.E.S.u, aprovado em 28/02/1967.

[...] pelo Ofício nº 400, de 21-11-1966, a referida Faculdade encarece nova apreciação e deliberação deste Conselho, quanto à indicação do Prof. Joselfredo Cercal de Oliveira para titular da cadeira de Civilização Ibérica, apresentando uma documentação mais completa, da qual passamos a enumerar os títulos seguintes:

- 1 – Fotocópia, devidamente autenticada, do diploma de Licenciado em Geografia e História, registrado na Diretoria do Ensino Superior, sob o nº. 15.454, de 1-6-1957.
- 2 – Atestado firmado pela Prof<sup>a</sup> Helena Parigot de Souza Cruz. Chefe do departamento de História da Faculdade requerente, de que o professor indicado vem lecionando a Cadeira de Civilização Ibérica desde março de 1963, “desempenhando o cargo com grande capacidade didática e dedicação aos verdadeiros interesses de formação dos alunos da Faculdade.”
- 3 – Certificado de frequência da 1ª Semana de Estudos Históricos realizados em 1964, pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa.
- 4 – Certificado de frequência da Universidade Federal do Paraná, do Curso de Temas de Pedagogia e Didática, realizado em 1961.
- 5 – Certificado de frequência do Curso de Verão – Seminário de Ensino Superior, da Universidade Federal do Paraná – 1965.
- 6 – Certificado do Segundo Seminário de Diretores, professores e Secretários do Ensino Comercial do Paraná, em 1962, expedido pela Diretoria do Ensino Comercial do M.E.C.

7 – Professor por concurso da Cadeira de História Geral e do Brasil, no Colégio Estadual Regente Feijó.

8 - Atestado de magistério do Colégio Comercial Estadual de Ponta Grossa, do qual foi também Diretor.

9 – Atestados de palestras realizadas no Círculo de Estudos “Rocha Pombo”, de Ponta Grossa e na Rádio Central do Paraná, sobre temas relacionados com Civilização Ibérica, etc.

10 – Atestados de residência, de idoneidade moral, de quitação com o Serviço Militar, etc.

Importa ainda salientar que, durante o mês de janeiro de 1967 o Professor indicado participou do Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Médio, promovido pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, em convênio com a Diretoria do ensino Secundário do M.E.C., proferindo três (3) palestras sobre os temas seguintes: 1º) História de Portugal – A fundação da nacionalidade; 2º) História de Portugal : A expansão ultramarina; e 3º) História de Portugal: A expansão ultramarina, segunda parte.

Tendo em vista o exposto, somos de parecer que o Prof. Joselfredo Cercal de Oliveira está capacitado a reger a cadeira de Civilização Ibérica, na forma proposta pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, Estado do Paraná.

S. S., em 28-fevereiro-1967. [...]

(CONSELHO Federal de Educação. Documenta 66, 1967, p. 102-103).

Em face disso, a qualificação docente se deu pela participação acadêmica efetiva no Curso de História, nas atividades promovidas pela própria Instituição. A busca de formas alternativas de qualificação, diante das dificuldades de adequação do corpo docente do Curso de História da FEFCL-PG reflete o momento de reorganização e descentralização do sistema nacional de educação<sup>142</sup>.

Outro tipo de dificuldade para nomeação de professores do Curso de História foi sentida, como no caso da professora Maria Aparecida, que rememora sobre a morosidade em seu processo de aprovação pelo CFE.

<sup>142</sup> Sob a responsabilidade da SESu-CFE, no Paraná, a SEEC-PR iniciou as atividades com a LDBEN 4024/61, na nomeação de docentes. Em ofício à FEFCL-PG, solicitou-se o atendimento às normas: “[...] I – A atribuição de aulas suplementares para o Ensino Superior Estadual é vedada por lei e assim assunto encerrado definitivamente, mesmo porque contraria a atual política educacional do Governo do Estado. II – A Direção da Faculdade não ignorando a situação em questão, poderá indicar o substituto para que se proponha a nomeação, atendendo porém ao indicado pela legislação vigente, além de documentação mínima exigida por esta Superintendência para habilitação ao Magistério Superior Estadual, seja como Catedrático interino, Catedrático interino substituto, Assistente ou Instrutor e, atendendo ainda às exigências legais quanto a Acumulação de Cargos, correlação de matéria e compatibilidade de horário. III – Quanto ao problema da SUBSTITUIÇÃO de Professores do Ensino Superior Estadual, esta Assistência Técnica está elaborando um projeto que, após aprovação de Vossa Senhoria e do Senhor Secretário, poderá, a critério superior ser convertido em decreto [...]. IV – Somos de opinião que, s. m. j. , o presente poderá ser devolvido a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa para a Direção reestudar as substituições aqui apontadas e verificar a possibilidade de indicar Pessoal habilitado, dentro das condições acima apontadas.[...]”. (In: Correspondências recebidas da superintendência do ensino superior 1960-1966. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1960-1966, s.p)

*[...] 1968 que eu fiz concurso para entrar na Faculdade. [...] Na verdade, eu comecei a lecionar em 67, a partir de agosto, no lugar da dona Josefina, que se aposentou, e a gente trabalhou durante todo esse semestre gratuitamente, no lugar dela, para que ela pudesse se aposentar e eu aguardasse a minha nomeação, que só aconteceu, eu só comecei a trabalhar em fim em março de 68. [...] Eu entrei como substituta. [...] Eu já era formada, mas não estava nomeada. [...] Eu era concursada, mas não estava ainda indicada, vamos dizer assim, pelo Estado [...] Mas eu digo, quando a dona Josefina se aposentou, eu ainda não tinha o ato oficial. Entendeu? Então eu continuei no lugar dela, mas sem ganhar nada. Meramente de boa vontade, porque eu ia ficar mesmo! Já estava concursada, já sabia que ia ficar, então eu fiquei no lugar dela, assim, voluntariamente, sem ganhar nada! [Prof<sup>a</sup> Maria Aparecida, entrevista em 05/12/2008].*

O depoimento da referida docente revela a distância entre os aspectos legais e aqueles vivenciados no processo interno de adequação do quadro docente do Curso de História. Legalmente, a professora Maria Aparecida não poderia assumir as aulas da disciplina História Antiga e Medieval, mediante a aposentadoria da professora Josefina Ribas Milléo, ocorrida em agosto de 1967, mas de forma extra-oficial, pelo compromisso com a sua ex-professora e com a Instituição, ministrou aulas, gratuitamente, durante o segundo semestre do ano letivo de 1967 e também durante o ano de 1968, enquanto aguardava a publicação de sua nomeação, que, segundo suas lembranças, ocorreu no dia 10 de outubro de 1968.

Nessa experiência evidencia-se uma característica presente na prática dos professores do Curso de História e da FEFCL-PG, o compromisso em garantir o funcionamento da instituição a qualquer custo. A característica é oriunda do próprio processo de criação, nas origens da FEFCL-PG e das dificuldades enfrentadas na sua implantação e consolidação, na década de 1950, e nos anos de 1960, com o ingresso de ex-alunos como professores, os quais trouxeram, em sua formação, as marcas dessa característica. A nova geração de professores assumiu os novos desafios impostos à instituição.

Em 1968, o quadro docente passou a contar com mais dois professores, ex-alunos do Curso de Geografia e História, como demonstra o Quadro 12, a seguir apresentado.

CORPO DOCENTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA FEFCL-PG - 1968			
	Professor	Cátedra	Séries
01	Arithozina Moreira Silva	Didática e Prática de Ensino de História	3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup> séries
02	Brasil Borba	História da América	3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup> séries
03	Helena Parigot de Sousa Cruz	História Moderna História Contemporânea	3 <sup>a</sup> série 4 <sup>a</sup> série
04	Hélcio de Oliveira Ladeira	História Econômica Geral História Econômica do Brasil <sup>143</sup>	2 <sup>a</sup> série 3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup> séries
05	Guízela Veleda Frey Holzmann	Introdução aos Estudos Históricos	1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> séries
06	Ismênia Pinheiro Machado	História do Brasil	3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup> séries
07	José Hyczy Fonseca	Antropologia Cultural	1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> séries
08	Joselfredo Cercal de Oliveira	História da Civilização Ibérica	1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> séries
09	Josefina Ribas Milléo	História Antiga História Medieval	1 <sup>a</sup> série 2 <sup>a</sup> séries
10	Maria Aparecida Cezar Gonçalves	História Antiga História Medieval	1 <sup>a</sup> série 2 <sup>a</sup> séries
11	Pe. Marjan Pawlowski	Sociologia	1 <sup>a</sup> série e 2 <sup>a</sup> séries
12	Paschoal Salles Rosa	Didática Geral	3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup> séries
13	Pedro Pereira Martins	Psicologia da Educação: Adolescência e Aprendizagem	3 <sup>a</sup> série
14	Plácido Cardon	Administração Escolar	4 <sup>a</sup> série

QUADRO 12 – CORPO DOCENTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA FEFCL-PG  
FONTE: Relatório anual 1968. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (1968).

Assim, o corpo docente de História passou a contar com 14 professores com o ingresso de professora Maria Aparecida Cezar Gonçalves (1965) e o professor Hélcio de Oliveira Ladeira (1964), cujas lembranças sobre os concursos prestados para o magistério superior elucidam alguns dados encontrados nos registros institucionais. No caso do professor Hélcio, quando questionado sobre as disciplinas lecionadas, comenta:

*[...] Eu fiz concurso para lecionar Antropologia no curso de História, em 1967, e depois, em 1971, eu fiz concurso no Departamento de Economia para a disciplina de História Econômica do Brasil. [...] o concurso era para Antropologia, mas o concurso ele servia só para você entrar. Como hoje, não é? [...] o professor que entra, ele entra sabendo já que ele vai dar [...] o que aparecer, não é? O que aparecer. [...] Aqui [Departamento de História] a gente fazia de tudo. Trabalhei em História Moderna, História do Brasil, História Econômica, Antropologia, muitos anos em Antropologia, então foram essas basicamente. E, lá [no Departamento de] Economia - História Econômica, Formação Econômica do Brasil, então, ligado à área de*

<sup>143</sup> Segundo os registros encontrados nos Arquivos Institucionais, consta que o professor Hélcio ministrava as disciplinas História Econômica Geral e do Brasil, mas, segundo recorda o referido professor, afirma ter prestado concurso para a disciplina de Antropologia Cultural. ( Cf. PRÓ REITORIA de Recursos Humanos, in: UNIVERSIDADE Estadual de Ponta Grossa, 2009 –h).

*Economia. Agora, aqui, basicamente a gente não tinha muito que escolher, era obrigado a dar aquilo que aparecia [...] [Entrevista em 08/04/2009].*

Embora conste nos registros que essas eram as cadeiras assumidas pelo professor Hércio, ele rememora que o concurso era para uma disciplina específica, mas os professores sabiam que, se aprovados, assumiriam as disciplinas em atendimento às necessidades do Departamento.

Ainda no depoimento em questão, levanta-se um novo aspecto na organização da FEFCL-PG, em atendimento à Lei 4024/61: a criação dos departamentos como unidades administrativas que reuniam as disciplinas pertencentes à determinada área de conhecimento. O que ocorreu em 1963, com a implantação dos novos cursos e currículos, e constituiu-se um aspecto relevante na reorganização da instituição e dos cursos existentes, sobre a divisão dos cursos e a criação dos departamentos. Esse momento significou também a separação do corpo docente, pois os professores, que até então, pertenciam à Congregação da Faculdade, como um conjunto de cursos, passaram a pertencer a um determinado departamento.

#### 4.4.2 Departamentalização e a alocação dos professores do Curso de Licenciatura em História

A departamentalização foi um dos aspectos importantes na reforma universitária, previstos na Lei 4024/61, para a criação de um sistema universitário orgânico, no qual o departamento era a unidade administrativa com funcionamento orgânico, em regime interdisciplinar, visando a reunir as disciplinas afins de determinados currículos, com o objetivo de promover a “[...] indispensável inter-relação que deve existir entre as matérias de um currículo [...]” (CONSELHO Federal de Educação. Documenta, 1-2-3, 1962, p. 111), em superação ao antigo sistema de cátedras.

[...] A coexistência cátedra/departamento, no entanto, não vai aparecer no Brasil, pela primeira vez, com a Lei nº 4.024/61. Lembramos que, em 1937, o Conselho Nacional de Educação elabora um projeto de Plano Nacional de Educação, no qual faz referência duas vezes à organização de faculdades por departamentos. E, em 1945, o Decreto-lei nº 8.393, de 17 de dezembro desse ano, que concede autonomia didática, administrativa e disciplinar à Universidade do Brasil, dispõe que “as Faculdades e Escolas serão



organizadas em departamentos”, acrescentando: “os departamentos serão dirigidos por um Chefe, escolhido dentre os respectivos professores catedráticos, por proposta do diretor e designação do Reitor”. A mesma questão aparece, também, no Estatuto dessa Universidade aprovado em 1946. (FÁVERO, 200... , p. 7).

A proposta de estruturação das universidades em departamentos foi implantada nas universidades mais avançadas do país, a partir da legislação da década de 1940. Mas na Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa, os departamentos foram criados somente em 1963, seguindo o Parecer nº 102/63, da Câmara de Ensino Superior do CFE:

[...] O Departamento deverá ser entendido como uma reunião de disciplinas afins e formada por uma equipe de docentes integrados num plano que apresente unidade didático-científico-administrativa de ação e pensamento [...]. (CONSELHO Federal de Educação. Documenta 29, 1964, p. 18).

Portanto, as finalidades eram as seguintes:

- a) estabelecer articulação harmônica entre as cátedras e as disciplinas que o constituem, visando o aproveitamento mais eficaz do pessoal, material e instalações, tendo em vista as atividades didáticas e científicas;
- b) estimular e favorecer o desenvolvimento e a realização de trabalhos de pesquisas. (CONSELHO Federal de Educação. Documenta 20, 1964, p. 108).

Dessa forma, a partir do ano de 1963 houve algumas mudanças que denotam a adequação à nova legislação, a exemplo dos Relatórios, que passaram a ser anuais e elaborados pelo diretor da Faculdade, em parceria com os chefes dos Departamentos. Nesses relatórios, buscaram-se os registros sobre as atividades didático-científico-pedagógicas realizadas pelo DEHIS-FEFCL-PG, para, no entrecruzamento com as memórias docentes, perceber como se deu o funcionamento dos departamentos entendidos como subunidades da Faculdade de Filosofia, nas quais se concentravam as disciplinas afins, assumindo características de departamentos heterogêneos, nos quais houve a reunião “[...] de cátedras de designações diversas, incluindo portanto, dentro da estrutura do Departamento catedráticos de disciplinas afins, mais distintas [...]” (CONSELHO Federal de Educação, Documenta 38, 1966, p. 16-17).

Em cumprimento à legislação vigente, em 1963 entraram em funcionamento os cursos criados e/ou readequados à LDBEN, alocados nos departamentos de origem, ou seja, o Curso de História passou a pertencer e a ser gerenciado pelo

Departamento de História. A composição departamental demonstra a interpretação institucional da LDBEN/61, pois o DEHIS contou com a alocação do Curso, das disciplinas de conteúdo específico e dos professores ministrantes dessas disciplinas.

<b>Disciplinas e Professores do Departamento de História FEFCL-PG – Década de 1960</b>	
Disciplinas	Professor
Didática e Prática de Ensino de História	Arithozina Moreira Silva
História da América	Brasil Borba
História Moderna História Contemporânea	Helena Parigot de Sousa Cruz
História Econômica Geral História Econômica do Brasil	Hélcio de Oliveira Ladeira
Introdução aos Estudos Históricos	Guízela Veleza Frey Holzmman
História do Brasil	Ismênia Pinheiro Machado
Antropologia Cultural	José Hyczy Fonseca
História da Civilização Ibérica	Joselfredo Cercal de Oliveira
História Antiga História Medieval	Josefina Ribas Milléo
História Antiga História Medieval	Maria Aparecida Cezar Gonçalves

QUADRO 13 – DISCIPLINAS E PROFESSORES DO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA - FEFCL-PG- 1960

FONTE: Relatório anual 1968. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (1968).

Fica evidente, pelas disciplinas componentes do DEHIS, que se tratava de um departamento heterogêneo, uma vez que, além das disciplinas criadas pelo desdobramento da disciplina-mãe ou campo de conhecimento de História, estavam alocadas nesse departamento as disciplinas ligadas à área de Antropologia, Antropologia Cultural e à área de Didática, como a disciplina de Didática e Prática de Ensino em História, entendidas como disciplinas afins no processo de formação inicial de professores de História, e não afins, por constituírem-se desdobramentos do mesmo campo de conhecimento.

A criação dos departamentos trouxe mudanças significativas na organização institucional; os professores depoentes têm lembranças sobre a mudança, mas não estabelecem articulação com a legislação federal. Quando questionados, lembram com naturalidade e demonstram a aceitação, o que pode ser conferido no comentário da professora Ismênia a respeito do relacionamento entre os professores do departamento de História e a troca de ideias sobre os programas das disciplinas ministradas:

*Ah! Tinha um relacionamento de reuniões e era muito! O nosso departamento [de História] era muito amigo, era muito bom! Quando eu*

*entrei, já tinham os departamentos [1963]. A Helena Cruz, a Josefina, a Guízela, a Aparecida [...] o Olavo, o Brasil Borba, um que morreu! [Eugênio Malanski?] Era! Era muito bom professor de Geografia, muito bom! [...] [Entrevista em 13/03/2009].*

Para a docente, os departamentos já eram uma realidade quando ingressou no corpo docente do Curso. Essa visão está presente na maioria dos depoimentos, os professores comentam sobre o bom relacionamento entre eles e entre os departamentos. Ao serem questionados sobre as discussões departamentais para definição do currículo e elaboração dos programas das disciplinas, é comum a resposta de que essa era uma incumbência de cada professor, e todos afirmam que a apresentação de seus programas, no início de cada ano letivo, obtinha aprovação por todos os colegas do departamento.

Essas colocações uníssonas dos professores, da ênfase de que a elaboração dos programas cabia ao professor responsável pela disciplina e da aprovação pelos colegas, demonstram a permanência de traços do antigo sistema de cátedras, no qual o professor tinha autonomia sobre sua cátedra, independente das demais ministradas no curso. Essa modalidade de ensino marcou a educação brasileira até a década de 1960, quando se iniciam as mudanças; nessa fase de transição, percebe-se que os professores tinham uma visão focada apenas na disciplina de sua responsabilidade.

O depoimento da professora Maria Aparecida atenta para a questão da permanência do ensino catedrático, na lembrança de que não havia troca de ideias entre os professores sobre as concepções norteadoras do currículo, dos conteúdos e a possibilidade de articulação entre as disciplinas, no plano pedagógico.

*[...] Ah! Isso a gente fazia as nossas reuniões, e aí, claro a gente discutia que disciplina que vai ter, como é que vai ser uma vai ser antes, outra vai ser depois, uma discussão muito mais... não era teórica... uma discussão mais normativa [...]. Normativa, essa aqui, aquela ali, essa é para você, aquela é para ela, vamos designar que periodização, vai para cima, vai para baixo, tem pré-requisito, não tem pré-requisito... Mais não me lembro, pelo menos... Nada de uma, digamos, uma reunião, assim, mais esclarecedora [...]. [Entrevista em 05/12/2008].*

A depoente afirma que as discussões departamentais eram de ordem técnica, para a composição da grade curricular. Mas, na sequência, ressalta uma mudança ocorrida em função da LDBEN/61, com a descentralização do sistema de educação e a autonomia das IES, afirmando que a elaboração das ementas e programas eram de responsabilidade dos

*[...] próprios professores, agora, aí sim! Aí a gente fazia, durante uma reunião lá... Podia discutir essas ementas. [...] Isso, sim, aí havia! [...] a gente conversava, sim, mas não era [...] uma coisa proposital, com aquele objetivo, a gente discutia, conversava, mas... Isso, isso e, muitas vezes, a gente perguntava uns para os outros, se interessavam e queriam saber e tal, mas não de uma forma [sistemática]. Pelo menos eu não me lembro, pode ser que tenha havido, mas, sinceramente, eu não me lembro! [...]. [Prof<sup>a</sup> Maria Aparecida, entrevista em 05/12/2008].*

Nota-se que as representações docentes a respeito do funcionamento do departamento prendem-se às decisões técnicas, promoção de eventos culturais na cidade e região. Segundo os professores entrevistados, cabia a cada docente elaborar as ementas e os programas de sua disciplina e submetê-los à aprovação do departamento, no início de ano letivo, mas não há recordações sobre estudos pedagógicos visando à articulação entre os conteúdos e as disciplinas, embora, ao se verificar os relatórios departamentais<sup>144</sup>, o primeiro item relata,

I – Reuniões quinzenais com a presença de todos os membros, sendo amplamente debatidos os planos de ensino de cada disciplina em execução, examinando a conexão [sic] das matérias e analisando o aproveitamento dos educandos; [...] ( Relatório anual 1964. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1964, p. 43).

Esse item é apresentado nos Relatórios Anuais de 1963 a 1968, sempre com a mesma redação, o que leva à dedução de que se cumpria um quesito legal. De acordo com o currículo pleno do Curso de Licenciatura em História, além das disciplinas alocadas no DEHIS, havia as disciplinas de formação pedagógicas, alocadas no recém-criado Departamento de Educação (DEED).

Retomando-se o conceito de departamento heterogêneo, percebe-se que o DEED foi composto pela reunião de disciplinas afins, ligadas à educação, mas que abrangiam as diversas áreas de conhecimento. Neste trabalho destacam-se apenas as disciplinas ministradas no Curso de Licenciatura em História, que permitem verificar como se deu essa organização.

<sup>144</sup> Entre os anos de 1963 a 1967, os Relatórios Anuais da FEFCL-PG têm, em anexo, os Relatórios Departamentais, com a mesma estrutura. A partir de 1968, o Relatório Anual passa a incorporar apenas uma síntese das atividades realizadas pelos departamentos.

DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA FEFCL-PG – DÉCADA DE 1960	
Sociologia	Pe. Marjan Pawlowski
Didática Geral	Paschoal Salles Rosa
Psicologia da Educação: Adolescência e Aprendizagem	Pedro Pereira Martins
Administração Escolar	Plácido Cardon

QUADRO 14 – DISCIPLINAS E PROFESSORES DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO CURSO DE HISTÓRIA - FEFCL-PG

FONTE: Relatório anual 1968. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (1968).

A reunião de disciplinas ligadas a diversas áreas, como Sociologia, Didática e Psicologia, portanto disciplinas afins na formação pedagógica dos futuros professores, confirma a interpretação da lei e a organização departamental no modelo heterogêneo. Mas essa organização demonstra que, segundo a nova lei, a formação de professores para o ensino secundário manteve-se como um modelo dicotomizado pela nova organização departamental, permanecendo um grupo de professores responsáveis pela formação específica, alocado no DEHIS, e o grupo de professores ministrantes das disciplinas da área de Educação alocados DEED.

Pela divisão departamental e o atendimento aos vários cursos da FEFCL/UEPG, nota-se nos programas das disciplinas pedagógicas, uma visão generalista dos conhecimentos, como no Programa de Didática Geral, ministrado aos Cursos de Geografia, História, Pedagogia, Letras e Matemática, e que apresenta uma relação de 17 assuntos a serem trabalhados, pelos mesmos professores, nos quatro cursos. (Relatório anual 1966. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1966, p. 99). Portanto, eram esses docentes os responsáveis pela formação pedagógica do professor de História, assim como de outras áreas, pois o DEED atendia a todos os cursos de licenciatura, o que favoreceu a permanência da dicotomia entre a formação específica e a pedagógica, como no modelo anterior de formação de professores.

Na organização do DEHIS, percebe-se a alocação da disciplina de Didática e Prática de Ensino de História, dado que se constitui um indicador do critério utilizado na formação desse Departamento, a reunião dos professores formados na área de História. A professora Arithozina Moreira Silva era formada em Geografia e História, enquanto a disciplina ministrada correspondia à formação pedagógica, ou seja, reconhece-se que essas características marcam uma nova fase no processo

de formação de professores, marcada pela criação dos cursos de licenciatura e a departamentalização para alocação dos professores, levando a uma reorganização da Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa.

#### 4.4.3 Práticas Docentes e memórias

O quadro era composto pelos professores formados na Instituição, com referencial teórico-metodológico de formação inicial e com características próprias do contexto histórico-educacional local/regional, sob a influência da prática dos professores formadores. Sabe-se que o processo de formação profissional sofre influência do passado escolar e das representações construídas a partir das práticas dos professores responsáveis pela formação escolar e profissional (RANZI; FUCKNER, in: OLIVEIRA; RANZI, 2003, p. 357).

Dessa forma, entende-se que, na década de 1960, as adequações à nova legislação se deram na continuidade histórica da formação de professores de História, na FEFCL-PG. Na identificação das mudanças, toma-se como roteiro os Relatórios Anuais da Instituição, de 1963 a 1972, para se verificarem as atividades realizadas pelo DEHIS e pelo DEED, nos quais estavam alocados os professores atuantes no Curso de Licenciatura em História e, assim, estabelecer a correlação dessas com as representações docentes, ainda presentes nas memórias dos professores entrevistados.

Ao se observarem os relatórios anuais institucionais, identifica-se, na Parte I – Apreciações e informações do Diretor, a explicitação sobre os seguintes tópicos: instalações da instituição, corpo docente, produção científica, atualização, cursos de pós-graduação, pesquisa, treinamento profissional dos alunos, atuação dos departamentos, atividades órgãos colegiados (Congregação e Conselho Técnico Administrativo). Esses tópicos evidenciam que houve avanço na política educacional para o ensino superior em relação à década de 1950, quando a preocupação do Estado era com a implantação da Instituição e dos cursos, a formação do corpo docente, o número de alunos a cada ano letivo, entre outros fatores.

No Relatório Anual da FEFCL-PG de 1964, no tópico Corpo Docente, percebe-se a valorização dos trabalhos de ordem pedagógica realizados. Em

contrapartida, há a falta de produção e/ou publicação científica pelos professores, como se pode observar:

[...] B) O corpo docente, muito embora não tenha proporcionado qualquer publicação científica, elaborou diversos trabalhos de ordem pedagógica, conforme poder-se-á [sic] observar os relatórios específicos das atividades dos diversos Departamentos.[...]. (Relatório anual 1964. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1964, p. 34).

Verifica-se que esse texto é recorrente nos relatórios dos anos seguintes, demonstrando, assim, que não havia investimentos em pesquisa e publicação. Isso leva à inferência de que a falta de professores qualificados para o ensino superior na região devia-se à falta de investimentos e às dificuldades dos professores formados pela Instituição em acessar cursos de qualificação e a participação de eventos científicos. Visto que no tópico sobre atualização dos professores, cursos de pós-graduação oferecidos pela instituição e pesquisas realizadas as atividades relatadas confundiram-se com as denominadas atividades de ordem pedagógica, já apresentadas no primeiro tópico.

Sobre a qualificação de seus professores no curso de graduação, a professora Maria Aparecida lembra:

*[...] eu acredito que, desde sempre e até hoje, nenhum curso supera todas as expectativas de um aluno. Então, você ganha uma base, eu acho que minha base foi boa. Naquela época, os professores eram muito competentes, embora nem todos fossem titulados. Eu acho que no meu tempo não tinha nenhum titulado, que deu aula para mim. [...] eu digo, assim, titulada em mestre, doutor, phd, essas coisas! Hoje a gente fala em titulação, é isso! [...]. [Entrevista em 05/12/2008].*

Assim, como afirma a depoente, há lembranças sobre a questão da deficiência de qualificação dos professores e de investimentos institucionais em pesquisa na década de 1960 e, por isso, o desenvolvimento tardio nas décadas seguintes.

No Relatório do ano letivo de 1964, constata-se a valorização das atividades desenvolvidas pelo DEHIS:

[...] cuja atividade esta Direção reconhece como a mais atuante realizada no ano letivo de 1964, teve participação em todas as atividades sociais e culturais da cidade, estendendo essa atividade inclusive ao litoral Paranaense; do vasto relatório apresentado por este Departamento, constata-se a importância da participação do mesmo, bem como a benéfica interferência no campo da cultura histórica que ao mesmo encerra. [...]. (FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1964, p. 35).

As atividades realizadas e valorizadas pela direção da Faculdade estão descritas no Relatório do DEHIS que tratam de conferências proferidas pelos professores do departamento, em datas cívicas alusivas aos acontecimentos históricos valorizados na história da genealogia da nação brasileira, como segue:

[...]

II – Conferência pelo Prof. Brasil Borba, atendendo convite da I.D. 5ª [5ª Infantaria Divisionária] é alusiva à figura do Duque de Caxias, realizada no auditório da P.R. J. 2, Radio Clube Pontagrossense [sic], com a presença de altas autoridades e oficialidade da Infantaria Divisionária [...] e do 13º Regimento de Infantaria;

III – Conferência da Profª. Guizela Veleza Frey Holzmann, subordinada a tema histórico, em cooperação aos festejos da “Semana Caxias”, no auditório da Rádio difusora de Ponta Grossa, contando com a presença de altas personalidades. A citada professora representou o departamento de História;

[...]

V – Sobre o Centenário da Guerra do Paraguai e Dia da Bandeira, o Departamento de História, pela Profª. Ismênia Pinheiro Machado, proferiu alocução pela emissora P.R.J2, focalizando os aspectos mais autênticos de ambos os fatos históricos e sua intensa correlação na história pátria;

VI – nos festejos alusivos ao aniversário da elevação à Comarca, da cidade de Ponta Grossa, o departamento esteve presente ao ato solene efetivado no marco aos fundadores da cidade, na pessoa de sua mestra, Profª. Helena Parigot de Souza Cruz, que discorreu sobre os antecedentes da marcha dos tropeiros, cujas andanças, pelos “Campos Gerais” viria dar nascimento a [sic] nossa “urbe”, analisando os fatos sociológicos do movimento e a sua repercussão na vida paranaense; [...]. (Relatório anual 1964. FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1964, p. 43).

As atividades relatadas revelam a importância da Instituição, em especial do Departamento de História, na participação em atividades de cunho político-social, na valorização dos fatos históricos considerados de “intensa correlação com a história pátria”. Dessa forma, se reconhece o alinhamento da educação, em nível superior ao ideário da Ditadura Militar, na realidade da região dos Campos Gerais, interior do Paraná, embora o referencial da Escola Histórica de Annales já tivesse marcado as discussões sobre a fixação dos currículos dos cursos de licenciatura, em nível estadual, em 1962, e as concepções historiográficas mais atuais na época, o Marxismo e Annales marcassem presença nas discussões e na produção historiográfica nas instituições de ensino superior de vanguarda, situadas em



São Paulo e no Rio de Janeiro<sup>145</sup>. Ainda no mesmo relatório, outro item chama a atenção pela sua representatividade como uma das primeiras promoções da Instituição envolvendo a comunidade acadêmica e a comunidade em geral, era a Semana de Estudos Históricos: uma atividade extracurricular

No ano de 1964 realizou-se a I Semana de Estudos Históricos, sob a coordenação do DEHIS, com objetivo de oferecer atividades complementares à formação, em cumprimento do currículo do Curso, assim como a participação docente era válida no processo de qualificação dos professores, como no caso já apresentado. Essas atividades também eram abertas à participação da comunidade em geral. A organização dessa primeira promoção

[...] incluiu conferências no auditório do edifício das faculdades, sendo convidados os professores: Brasil Pinheiro Machado e Altiva Balhana Pilatti<sup>146</sup>, da Faculdade de Filosofia do Paraná, e do jornalista Daily Luis Wambier. Grande afluência de estudantes das escolas superiores e pessoas interessadas compareceram as aludidas conferências, que primaram pelo alto gabarito intelectual dos conferencistas, e pelo conteúdo dos temas abordados [...]. (FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1964, s/p).

Nota-se que o evento consistia na realização de palestras ministradas por professores convidados, os quais eram valorizados pelo alto nível de conhecimento

<sup>145</sup> Nesse sentido, não há uma identificação com um perfil profissional específico.[...] Isso é relevante observar porque [...] reconstitui a trajetória da produção histórica no Brasil, a formação dos autores e do profissional do conhecimento adquire uma posição central [...] era a vez dos[...] pesquisadores e professores [...] universitários [...] (1930-1970) [...] a chamada “pré-história” da produção histórica articula-se com o profissional erudito/ autodidata; o período de “nascimento” com o convívio autodidata e universitário; o período de “consolidação” com o profissional universitário [...].(GODOY, 2009, p. 72).

<sup>146</sup> BALHANA, Altiva Pilatti, 1928-2009. Professora universitária. Doutora em História da América pela UFPR. Áreas de pesquisa: História da América; demografia histórica; história social. Natural [de Curitiba] era bacharel e licenciada em Geografia e História pela UFPR, havendo se especializado em História Moderna nas Universidades de Florença e Paris, Demografia Histórica na UFPR, e História Social na Universidade Paris I, e doutorado em História da América na UFPR. Professora emérita da UFPR, deixou extensa produção acadêmica, em livros e artigos, estes reunidos na coletânea *Un mazzolino de fiori*, em 3 volumes (2002). É autora, entre outros, dos livros *Santa Felicidade: um processo de assimilação* (1958) e *Famílias coloniais: fecundidade e descendência* (1977) e do ensaio *Rémarques sur le peuplement et la population du Paraná*, no *Annuaire Démographique et Historique*, de Paris (1986). Era membro da Société de Démographie Historique e da Union Internationale d'Histoire des Mouvements Sociaux et des Structures Sociales, de Paris; da Associação Brasileira de Antropologia e do Instituto Histórico e Geográfico do Paraná. Possuía a Ordem das Palmas Acadêmicas, do governo francês, e o título de Vulto Emérito de Curitiba. Altiva ingressou no IHGB em 1990. (In: INSTITUTO de História e Geografia do Brasil. set/2009). Conhecida como a principal estudiosa da colonização italiana do Paraná [...] De acordo com o professor de História e ex-reitor da UFPR Carlos Antunes, a professora esteve à frente de sua época. Em conjunto com a historiadora Cecília Westphalen, defendeu estudos na linha da Escola Francesa de Renovação dos Estudos de História. “Foi uma pessoa brilhante. Trouxe uma concepção de História renovadora. O seu grande mérito foi fazer trabalhos com muita pesquisa, métodos inovadores e multidisciplinares”[...] (In: GAZETA do povo. 27/08/2009).

intelectual. Na continuidade, a Semana de Estudos Históricos tornou-se uma promoção anual, como se verifica nos relatórios anuais do DEHIS, nos quais se confere que apenas no ano letivo de 1965 o evento não foi organizado. Embora essa questão também não tenha sido lembrada pelos depoentes, deduz-se que o evento não se realizou, devido ao envolvimento dos professores do referido Departamento, da comunidade acadêmica e da comunidade em geral em outra atividade relatada entre as “Atividades do Departamento de História no ano letivo de 1965”

[...]

III – Inauguração do Museu de História do Departamento, numa das dependências da Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa, Museu que contou com a colaboração e boa vontade de muitos pontagrossenses, não só pelos preciosos donativos, como também pelo prestígio da presença de altas autoridades civis e militares. Usou da palavra na ocasião, o Diretor do museu, Professor Joselfredo Cercal de Oliveira, salientando a importância de um Museu de História para a elevação cultural da nossa cidade;[...] (FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1966, s.p.).

No item destacado do relatório anual do DEHIS percebe-se a importância atribuída à criação do Museu de História da FEFCL-PG<sup>147</sup>, sob a responsabilidade do referido departamento, ressaltando-se ainda, a participação da comunidade com a doação de bens culturais relativos à história local/regional. Assim, infere-se que essa atividade, pela sua importância e, pelo envolvimento dos professores na organização, tenha substituído o evento da II Semana de Estudos Históricos, a qual foi postergada para o ano seguinte.

Em 1966, o DEHIS “[...] realizou a 2ª Semana de Estudos Históricos, de 8 a 12 de novembro, durante a qual foram proferidas conferências. Foi instalado o Centro de Estudos Históricos ‘Romário Martins’ e um seminário de debates entre professores e alunos.[...]”. (Relatório anual 1966. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1966, p. 5). Observando-se os Relatórios dos anos de 1967 e 1968, verifica-se que o evento seguiu a mesma organização, com a realização de palestras.

<sup>147</sup> Quanto à criação do Museu de História da FEFCL-PG, em 1965, o qual foi instalado nas dependências da própria Faculdade, sita à Praça Santos Andrade, s/n. no início com balcões colocados nos corredores do Bloco B, da instituição e, posteriormente alocado numa sala de aula de laboratório de Geografia, onde permaneceu até a década de 1980. Quando pela iniciativa dos próprios professores do DEHIS, junto à Reitoria e às forças políticas estaduais, em 1983, passou a denominar-se Museu Campos Gerais e, a funcionar no antigo prédio do Fórum de Justiça de Ponta Grossa, sito à Rua Engenheiro Schamber, 686. Até os dias de hoje é o único museu público da cidade e, tem como característica ser um museu institucional, portanto mantido pela UEPG.

Quanto à 5ª Semana de Estudos Históricos, realizada em 1969, no Relatório do DEHIS consta que o evento “[...] se revestiu do mais alto êxito, superando tôdas as expectativas e projetando o nome da nossa Faculdade no cenário municipal [...] (Relatório anual 1969. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1969, p. 18). cujo tema escolhido foi “Da Universidade surge a seiva que vivifica uma nação”, que teve como objetivo levar a Universidade ao conhecimento da comunidade. Portanto, esse evento foi organizado sob uma nova perspectiva, num momento histórico-educacional de implantação da Reforma Universitária e da criação da UEPG.

No final da década de 1960 era importante mostrar à comunidade o valor da Instituição; por isso, a 5ª Semana de Estudos Históricos, organizada pela professora Arithozina Moreira Silva, titular da área de Didática e Prática de Ensino de História, contou com atividades e a realização de palestras. Como um evento comemorativo dos 20 anos da FEFCL-PG, envolveu todos os cursos da Faculdade e a comunidade pontagrossense. A programação constou de duas partes distintas.

[...]

- a) – palestras proferidas por elementos de alto gabarito, que não só transmitiram conhecimento, mas, também, entusiasmo e civismo [...]
- b) – Exposição sobre “A Comunidade de Ponta Grossa”, abrangendo os setores: físico, cultural, étnico, histórico, econômico. Através desta exposição de trabalhos, procurou-se salientar as diversas atividades da cidade, que embora sejam uma realidade, não são conhecidas pela população. Esta exposição mereceu um voto de louvor de nossa Câmara Municipal.
- c) – Evolução histórica da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, foi a realização do mês de novembro para comemorar o 20º aniversário da citada Faculdade. Esse empreendimento foi baseado para sua execução, em jornais antigos, documentos, pesquisas, a fim de se conseguir fidelidade na sua apresentação [...]. (FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1969, p. 18-19).

Dos objetivos à programação do evento, evidenciam-se dados indicadores da abertura de visão dos docentes universitários, o que pode se atribuir às mudanças feitas em função da legislação educacional da década de 1960, cuja Lei 5.540/68 ainda se encontrava em fase de estudo e implantação. Mesmo assim, houve a valorização da pesquisa como atividade de ensino, haja vista o parágrafo conclusivo desse relatório tratar da importância das atividades realizadas para a formação do futuro professor de História, como pode se perceber:

[...] Todo trabalho realizado durante o ano letivo de 1969 teve em vista fazer com que nosso aluno universitário não seja somente um transmissor de conhecimentos, mas um elemento ativo, entusiasta, capaz de promover

atividades, enfrentar e resolver situações imprevistas, a fim de que o mesmo seja útil não só a si, mas à comunidade em que vive, pois só assim, podemos afirmar que a Universidade tem uma atuação decisiva nas idéias que regem os modernos conceitos de educação. [...] (FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1969, p.19).

Na explicitação feita no Relatório Anual de 1969 do DEHIS, infere-se que houve avanços em relação à atuação da Instituição na comunidade e, quanto à participação docente em cursos e congressos, como rememora professora Maria Aparecida

*[...] E outro problema, que eu acho ainda mais sério, é o fato de nós ficarmos, durante muito tempo, muito fechados em nós mesmos e de a gente não sair para congressos, para estudos em outros lugares. Essa eu acho uma grande falha minha. Acredito que seja dos outros também. [...] Eu acho que é pessoal e institucional, os dois casos.[...] [Entrevista em 05/12/2008].*

Ela também cita outros fatores como o fechamento da instituição. Entre as causas desse fechamento, quando questionada sobre a política de incentivos da instituição, a depoente rememora:

*[...] Não, não havia! E o fato também é que a gente que trabalhava no ensino médio. Se a gente ganhava, digamos, a oportunidade de a Faculdade nos dar licença para ir fazer um simpósio, fazer um curso, o Estado não permitia. O Estado, quando eu falo, [do magistério] no ensino médio. Então a gente não podia sair. Porque, como é que o professor sobrevivia e sobrevive até hoje? Das aulas que leciona! [...] Não havia incentivo para isso. Era muito difícil. Eu fiz poucos encontros, assim, fora daqui. Naquela época ainda havia, muitas vezes, ainda não, até hoje tem, hoje muito mais, mas havia algum curso aqui a gente ia e fazia... Cursos de curta duração. Teve só um que foi assim, acho que uns dois, não sei, quantos meses de aperfeiçoamento. Isso aí! [Pro<sup>fa</sup> Maria Aparecida, entrevista em 05/12/2008].*

Percebe-se que as modificações ocorridas na década de 1960, com a nova legislação, e os desafios para a adequação do Curso contribuíram para que houvesse uma abertura dos professores em busca de subsídios para sua prática e a obtenção da qualificação necessária. Nesse sentido, verifica-se, nos relatórios anuais do DEHIS e DEED, a participação docente em cursos e congressos, dentre os quais podem ser citados: os Cursos de Verão /UFPR para professores de Ensino Superior, os quais aconteciam no mês de janeiro, de curta duração, promovidos pela UFPR, visavam à formação pedagógica do professor do ensino superior, destacando-se os temas: Relações Humanas, Didática do Ensino Superior, Ensino Médio, Recursos Áudio-Visuais (RAV). (FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1968, s.p.). Nos relatórios anuais verifica-se a

participação de docentes da área de Didática e Prática de Ensino, como no caso do Curso de História, a professora Arithozina, e do Curso de Geografia, professor Aguiar. Por estarem ligados à área pedagógica, constam como atividade do DEED.

No Relatório Anual do DEHIS de 1968, destacam-se os trabalhos de pesquisa de levantamento das fontes primárias da história [arquivos da Prefeitura Municipal, Câmara e Igreja Matriz], para publicação de trabalho referente aos “ARQUIVOS DO PARANÁ”, a ser incluído como contribuição do Paraná, ao V SIMPÓSIO DE HISTÓRIA (Relatório anual 1968, in: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1968, p. 11). Percebe-se nessa atividade um trabalho articulado com a UFPR, como indica uma das publicações lançadas no simpósio:

WESTPHALEN, Cecília Maria; BALHANA, Altiva Pilatti. Projeto de levantamento de arquivos. In: V SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, Campinas, v. 2, 1969, Anais... São Paulo: Revista de História, XXXV, 1971, p. 243-259. Descrevem as atividades e metodologia dos levantamentos de arquivos do Estado do Paraná. (VALENTIN, 1971)

Sobre a participação da FEFCL-PG nessa pesquisa, a professora Maria Aparecida informa que houve preparação da equipe por professores da UFPR:

*[...] houve uma época [...] que começaram a vir professores aqui [FEFCL-PG] [...] para nos ensinar a trabalhar com a pesquisa de cartório, de arquivo da igreja até, como era o nome de uma professora de Curitiba?<sup>148</sup> Ela que vinha no sábado, a gente trabalhava com ela, e aí havia alunos também. Podia quem queria, também foi uma coisa interessante, porque aí a gente aprendeu a lidar com isso. Quando eu fui fazer as minhas pesquisas, eu também já estava mais construída nesse procedimento, já sabia trabalhar melhor e orientar os alunos.[...] [Entrevista em 05/12/2008].*

Embora não se recorde com clareza da época que isso aconteceu, pode-se relacionar essas lembranças com a mobilização ocorrida nos meados da década de 1960, no sentido de desenvolvimento da pesquisa científica, nos seguintes acontecimentos:- os estudos sobre as concepções historiográficas para a fixação dos currículos para o Curso de História, no Paraná, sob a coordenação da professora Cecília Westphalen (1962) e a inserção da disciplina “Introdução dos Estudos Históricos” no currículo mínimo do curso; a participação da professora Altiva

<sup>148</sup> Deduz-se que a professora a que refere a depoente Maria Aparecida trata-se de Altiva Pilatti Balhana, a qual participou como conferencista na 1ª Semana de Estudos de História, realizada em 1964. (Relatório anual 1964. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1964).

Pilatti Balhana como conferencista na I Semana de Estudos Históricos – 1964, promovido pelo DEHIS – FEFCL-PG; o relato sobre a pesquisa de levantamento das fontes primárias do Paraná, em 1968, como uma atividade de pesquisa desenvolvida pelo DEHIS, e as lembranças da professora Maria Aparecida sobre a realização de um curso ou treinamento sobre pesquisa de levantamento de fontes, ministrados por uma professora da UFPR.

Reconhecendo a memória docente como acontecimento ou fato social constituinte do contexto, infere-se que nos meados da década de 1960, segundo depoimento da referida professora, houve a articulação entre as instituições, na produção acadêmica, e a contribuição da UFPR na iniciação da pesquisa no Curso de História – FEFCL-PG. A docente enfatiza como essa preparação sobre procedimentos de pesquisa contribuiu para a inserção da pesquisa, como atividade de ensino, na perspectiva da “pesquisa como meio”, de acordo com os objetivos previstos na Lei 4024/61.

Quanto à participação em eventos científicos, rememora Maria Aparecida:

*[...] E eu me lembro de um curso, de dois simpósios que marcaram muito a minha vida. Um que foi em Campinas. Meu Deus do céu! Acho que há uns 34 anos atrás. [...] eu fui num simpósio em Campinas que também abriu bastante a minha cabeça e me deu novas informações bibliográficas, novo conhecimento teórico. [...] o pessoal era bom, não vou dizer muito bom, mas era bom! [...] E aí, então, aquilo deu uma abertura maior para a gente buscar mais coisas, procurar novos conhecimentos, a gente aprendeu que havia outras linhas de ação dentro da História. Então, a gente foi procurar livros, e comprou livros. Mas não se podia comprar muitos, tinha que fazer escolha, porque sempre [foram] muito caros [...] [entrevista em 05/12/2008].*

O evento referido foi o V Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História – ANPUH<sup>149</sup>, em Campinas, São Paulo, em setembro de 1969. A professora participou como ouvinte e comenta sobre as contribuições em sua formação docente, quanto à teoria da História e novas concepções historiográficas, referências bibliográficas, significando, portanto, uma abertura de visão sobre o embasamento teórico do professor.

<sup>149</sup> Em 1961 foi criada “[...] a Associação Nacional dos Professores Universitários de História, ANPUH. A entidade trazia na sua fundação a aspiração da profissionalização do ensino e da pesquisa na área de história, opondo-se de certa forma à tradição de uma historiografia não-acadêmica e autodidata [...]. Atuando desde seu aparecimento no ambiente profissional da graduação e da pós-graduação em História, a ANPUH foi aos poucos ampliando sua base de associados [...] (ASSOCIAÇÃO Nacional de História. Acesso em 17/03/2010)

Ainda, quanto à participação docente nos simpósios da ANPUH, destacam-se entre os sócios fundadores dessa entidade: os professores Antonio Armando Cardoso Aguiar e Ismênia Pinheiro Machado, entre os 94 professores participantes do I Simpósio da Associação de Professores Universitários de História (APUH) realizado em Marília-SP, de 15 a 20 de outubro de 1961 (CANABRAVA, 1981, p. 1; 11). Embora em suas memórias tais lembranças não se apresentem com clareza, os docentes comentam ter participado de congressos e cursos, visando a formação profissional, como rememora professor Aguiar ao ser questionado sobre o assunto

[...] [S - Que tipo de congressos o senhor participava – da área específica de História e/ou Geografia, ou eventos da área de Educação?] *Congressos das áreas específicas, de História, de Geografia e lá dentro tinha a parte sobre a área de ensino. [...]. (Entrevista em 07/08/2008).*

O depoente afirma que eram eventos específicos da área de História e/ou de Geografia, nos quais destaca que também haviam discussões sobre o ensino de História e/ou de Geografia. Ainda que, o professor Aguiar não esclareça sobre o direcionamento das discussões sobre o ensino de História em nível superior, a sua participação no referido Simpósio corrobora a preocupação com o ensino de História, no curso de formação de professores, tendo em vista sua atuação como professor de Didática Específica de Geografia e História, no antigo Curso de Didática, em funcionamento até o ano de 1965.

Ressalta-se também, que o início da década de 1960 é um momento de reorganização do sistema educacional brasileiro, com a implantação da LDBEN 4024/61 e a criação dos cursos de licenciatura, com 4 anos de duração, em substituição ao Esquema 3+1. Nesse momento, percebe-se que a fundação da APUH, posteriormente ANPUH, se dá pela necessidade sentida pelos professores formadores de professores, atuantes nos cursos das faculdades de Filosofia, como afirma Canabrava ao comentar sobre os resultados positivos do evento realizado em Marília

[...] Os professores reunidos no Simpósio, ao findar os debates que privilegiaram as questões de ensino, expressavam o consenso quanto à importância do diálogo para superar o isolamento sob o qual trabalhavam. Como se lê na apresentação de seus **Anais**, o ensino de História em nível superior, “na perspectiva “pré-simpósiana”, distinguia-se, por nenhuma posição definida, pouco conhecimento do que estava efetuando ou planejando em outras Faculdades, falta total de ocasiões para o encontro dos colegas das várias regiões do país. Numa floresta não se procede como num campo arado e cultivado. Se houve mérito em nossa iniciativa, não pretendemos outro, liminarmente que o de termos criado condições que não existiam antes do Simpósio, tanto para a possibilidade de contatos pessoais

– quanto para um primeiro desbastamento do espesso feixe de problemas relativos ao ensino de História”.

Segundo os motivos explícitos, o surgimento da nova entidade ligava-se às condições negativas do trabalho solitário em suas comunidades, sob a premência de dúvidas quanto aos rumos a seguir no ensino superior da História. Dialogar, conhecer a experiência de outras Faculdades, estabelecer um consenso quanto a diretrizes essenciais, parece-nos as razões imediatas, ao nível da observação do mais próximo, que não disfarçam fundamentos mais profundos dos problemas apontados.

Para compreendê-los não se pode esquecer que a Associação Nacional dos Professores Universitários de História é uma projeção das Faculdades de Filosofia. Ainda que, elementos de outras faculdades figurem em seus quadros, representam vergônteas a vicejar em tronco vigoroso nutrido por aquelas entidades. As faculdades de Filosofia são as matrizes onde ganham forma professores e pesquisadores de História – a substância da Associação. As raízes do sodalício emaranham-se nos problemas das Faculdades de Filosofia, os quais, por sua vez, fazem parte do contexto da Universidade como um todo, e estas, da sociedade brasileira de modo geral. [...] (1981, p.1-2).

Nos Anais do I Simpósio da APUH [ANPUH] são explicitados os motivos que levaram à criação da Associação, oriundos do isolamento e das dificuldades sentidas pelos docentes universitários atuantes em todo o país, nos cursos de formação de professores de História que, encontram nessa entidade uma possibilidade de diálogo e troca de experiências entre as inúmeras Faculdades de Filosofia criadas entre as décadas de 1940 e 1960, em todos os Estados brasileiros, nas quais são formados os professores e pesquisadores de História.

Reconhecendo-se a importância da participação docente nos eventos científicos, a professora Maria Aparecida diz como foi profícua sua participação no X Simpósio da ANPUH,

*[...] E outro foi um simpósio que eu fiz em Niterói. Aquele simpósio, meu Deus do céu! Foi maravilhoso, sabe! A gente abriu a mente, a gente ganhou uma mentalidade nova, no meu caso, uma mentalidade nova sobre a História em geral, sobre as novidades da História. [...] Dentro da teoria da História, mas principalmente dentro da História mesmo, da história dos países, enfim, da história geral. E, eu me lembro que eu cheguei de lá tão entusiasmada [na FEFCL-PG] e eu briguei, lutei e consegui que fosse instituído no nosso Curso a História do Oriente. Hoje não tem mais. E quem está na vez hoje? O Oriente. China, Índia, Japão. [História] Do Extremo Oriente [...] quem trouxe essa novidade fui eu, depois desse congresso. Não sei se era Congresso de História, Simpósio de História, em Niterói. [...] [Simpósio] Nacional, da ANPUH, eu acho. Da Associação Nacional dos Professores de História, muito bom! E a gente aprendeu e eles mandaram coletâneas para gente, mandavam as coisas. Uma beleza, maravilhoso! E eu fiquei naquele Simpósio só escutando, só escutando, não falava nada, porque a gente se sente pequeno [...] eu não fiz nenhuma apresentação. [...] Só como participante, mas nossa, muitos estudiosos do Brasil, célebres daquela época! Aí, como é o nome de um deles? Como era? Um baixinho, ele tem livros de historiografia [Ciro Flamarion Cardoso.] Esse mesmo!*



*[risos]. Historiografia, uma coisa horrível, não sei porque é que quanto mais eu aprendo menor eu me sinto. Eu sei que eu não sei nada! Ah! Meu Deus é uma tristeza [risos]. E aí a gente procura melhorar e procura querer saber. [...] [Entrevista em 05/12/2008]*

O evento apontado pela docente realizou-se na Universidade Federal Fluminense, em 1979, com a temática central O Estado e a sociedade (SIMPÓSIO Nacional de História – ANPUH, 1979), o que demonstra a importância que foi assumindo tal Associação, no contexto histórico-educacional das décadas seguintes, embora, não tenha havido continuidade na participação do Corpo Docente da FEFCL-PG. No depoimento da professora Maria Aparecida destaca-se a sua presença em dois eventos em uma década. Nesse relato percebe-se a memória como acontecimento, quando a docente ressalta a importância que tais eventos tiveram em seu processo de formação [qualificação] profissional, nas décadas de 1960 e 1970. Ao mesmo tempo, revela o ritmo com que as inovações e avanços atingiam as propostas pedagógicas do Curso de História, pelas iniciativas docentes em busca de aperfeiçoamento.

Na esteira dos acontecimentos que marcaram as mudanças ocorridas no ensino superior, com a implantação da LDBEN/61 e a Lei 5.540/68, um novo elemento aparece em relação à qualificação do corpo docente do Curso de História em cursos de pós-graduação, em nível de especialização e mestrado. Dos quatro professores que ingressaram no corpo docente do Curso de História na década de 1960, todos avançaram nos estudos. A primeira professora que se destaca nesse processo é Guízela Veleza Frey Holzmann, com o Curso de Especialização na área de História, na UFPR, concluído em 1962. Em 1967, a professora Guízela concluiu o Curso de Mestrado na área de História, na USP. Na continuidade, fez o Curso de Doutorado também na área de História, na USP, concluindo em 1968. (PRÓ REITORIA de Recursos Humanos, in: UNIVERSIDADE Estadual de Ponta Grossa, 2009- g).

Sobre suas experiências na pós-graduação, a docente discorre sobre o Curso de Mestrado

*[...] Eu estudei muito, foi na USP. Eu ia para aula toda semana, sabe lá o que é isso? Ainda, nas férias eles davam um curso intensivo e eu pesquisei o mês de janeiro e fevereiro todo, no Arquivo Nacional E depois, mais dois anos do Doutorado [E, qual foi sua dissertação?] Ah! Não me lembro, eu apresentei um relatório lá. Mas, a tese foi sobre o Paraná – Povoadores dos Campos Gerais, com o histórico de todas as cidades de Pirai do Sul,*

*Castro, Ipiranga, Imbituva, Ponta Grossa e até Porto Amazonas. Por isso, fui convidada pelo bispo de Ponta Grossa para fazer a história da diocese, daí viajei por todas as cidades, para pesquisar nos livros das igrejas.[...] [Profª Guízela, entrevista em 17/03/2009].*

Seu processo de qualificação teve início com o Estágio de Pesquisa desenvolvido sob a orientação do professor Brasil Pinheiro Machado, que lhe garantiu a certificação com professora especialista. Embora não sejam claras as lembranças docentes sobre os objetos pesquisados, conclui-se que seguiu a linha de pesquisa em história local/regional, dentro da perspectiva da história demográfica, tendo em vista que sua tese de doutoramento foi sobre “Povoadores dos Campos Gerais” no Paraná, envolvendo diversos municípios, e, ainda, porque na década de 1960-1970 a história demográfica foi a perspectiva mais utilizada nas pesquisas históricas. Isso que se percebe, nos trabalhos desenvolvidos por outros docentes, como no caso da professora Maria Aparecida

*[...] Eu saí para mestrado em 76. [...] Ah! Não sei mais falar, essa nova direção [...] Eu fui em 76, e ela, acho que foi em 74.[...] ela começou a lutar para fazer o mestrado.[...] Eu fiz em Curitiba, na Federal do Paraná.[...]. Eu fiz em história demográfica. História do Brasil, opção história demográfica. Foi esse o meu... [...] Eu vou voltar àquela questão de fechamento, eu não podia sair, porque eu tinha o ensino médio, que barrava as minhas idas para fazer um curso melhor e de maior longevidade. Então fazia só esses cursinhos, assim, de fim de semana, participação desse e daquele outro.[...] aqui na região também vinha o pessoal de Curitiba, fazia alguns cursos para nós, que a gente convidava [...]. [Entrevista em 05/12/2008].*

A docente retoma em seu depoimento que uma das questões impeditivas para buscar qualificação era o magistério no ensino médio, mas salienta que não deixava de buscar atualização nas participações em cursos regionais, de curta duração. Ao comentar sobre seu curso de mestrado, lembra que, no início da década de 1970, é que os professores da FEFCL-PG/UEPG despertaram para a importância dos cursos de pós-graduação. Nessa década, em nível nacional, investiu-se na

*[...] pós-graduação, cursos de mestrado e doutorado, que fundamentavam a concepção de desenvolvimento nos governos militares, recebe apoio fundamental, através de três Planos Nacionais de Pós-graduação, o primeiro em 1972-1979 [...]. (MOROSINI, in: STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 315).*

Dessa forma, percebe-se que a iniciativa dos professores corresponde às exigências e às possibilidades oferecidas na época, não estando o quadro docente

do Curso de História em defasagem quanto à qualificação. Assim, como rememora o professor Fonseca, que teve a oportunidade de fazer um Curso de Especialização em Antropologia, na UFPR, ressaltando a importância desse curso para sua prática docente, mediante as novas propostas da disciplina de Antropologia Cultural:

*[...] depois, de 73 a 75 eu fiz um curso de especialização em Curitiba, na Universidade Federal.[...] Em antropologia mesmo.[...] foram dois anos, 180 horas que, na época, devia valer 360[...] na época, eu lembro que nós fizemos 180 horas e prevalecia 360. Não sei como foi feito. [E tinha monografia?] Não, não tinha. Eram provas. Só que, por exemplo, para adentrar no curso de especialização, nós tínhamos bastante concorrência, então, era uma prova em inglês ou francês, e eu escolhi francês [...] eu peguei o francês porque a gente estudava ali alguma coisa das cavernas lá na França e, então, aquilo me chamava a atenção. E, eu, então, de vez em quando dava uma olhadinha no meu francês, que eu tive no ginásio [...] Só com aquele conhecimento de ginásio e pronto. E caiu um termo que era sobre os movimentos messiânicos no Paraná e eu ganhei a felicidade! Então, o tema lá era todo em francês, e eu fui desenrolando mais ou menos, com minha maneira de conhecimento, e consegui a aprovação [...]. [Entrevista em 1º/12/2008].*

Esse depoimento aponta os critérios de seleção, na época, para acesso ao curso de especialização – o conhecimento de uma língua estrangeira (inglês ou francês) e aprovação numa prova escrita. Destaca-se, ainda, a lembrança que a Francês estudado no curso ginásial lhe garantiu a aprovação. O professor Fonseca relembra o apoio da FEFCL-PG, e comenta sobre a dinâmica do curso, ressaltando os trabalhos de pesquisa de campo:

*[...] Eu viajava, a Universidade nos mandava, eu ia, o carro me levava à Curitiba na sexta-feira, eu ficava sexta e sábado lá em Curitiba, e fizemos duas ou três excursões pela Universidade Federal no litoral, nos sambaquis e no museu etnográfico lá de Paranaguá. [...] O aprendizado em campo é muito bom. [...] É, então nós saímos lá nesse curso de especialização, foi duas ou três vezes que nós fizemos, o sambaqui do Guaraguaçu, o sambaqui da Alexandra e o museu de Paranaguá. Ah! E com o professor Nico Schmidt, já é falecido, também da Federal. Foi ele quem montou o Museu de Arqueologia na Federal, então nós sempre fazíamos cursos juntos, normalmente a gente ia. O maior centro irradiador era Florianópolis, e a gente ia fazer esses cursos lá. Como nós tínhamos, aqui, semanas de cursos de História, semana de Geografia, lá tinha semana de Antropologia. Então, cursos de Antropologia eu tive dezenas... [...] [Entrevista em 1º/12/2008].*

Nesse depoimento distingue-se que, na década de 1960, a abertura de visão para a qualificação docente deu-se em decorrência da nova legislação implantada, das necessidades sentidas pelos professores para a adequação às mudanças curriculares e, também, da criação dos cursos de pós-graduação, em nível de

especialização, e, na década seguinte, 1970, dos cursos de mestrado realizados por muitos docentes do Curso de História da FEFCL-UEPG.

Os acontecimentos locais revelados pelas memórias docentes se inserem no contexto histórico-educacional nacional correspondente, pois a concretização das leis implantadas na década de 1960 ocorreu de forma gradual e condicionada às diferentes realidades locais/regionais.

#### 4.4.3.1 Dos programas às práticas

A implantação do Curso de História trouxe mudanças importantes na atuação docente, na elaboração dos programas, os quais vinham prontos do MEC, na década de 1950, e no atendimento das exigências das novas propostas curriculares, com as exigências de qualificação docente, acompanhando os avanços da política educacional das décadas de 1960-1970.

Nesse sentido, o professor Fonseca recorda das dificuldades iniciais de sua experiência na qualidade de professor concursado, em 1967, para a disciplina de Antropologia Cultural:

*[...] Eu lembro que os conteúdos do curso eram apresentados em reuniões departamentais, que eram necessárias [as apresentações] e aprovados dessa maneira [...] Mas depois, mais tarde, aí [...] ficavam inclusive publicados nos nossos anais da universidade [...] Os famosos catálogos! [As ementas eram elaboradas pelo professor?] Pelo professor, pelo professor. De início, quem nos deu muita ajuda foi o Paschoal [...] que trabalhava nisso. Até então, a gente estava meio perdido, a não ser esses que já tinham ideia, que já trabalhavam. Mas, de início, foram feitos assim e, depois, foram sofrendo algumas alterações nos primeiros anos, se adaptando às condições do meio, às condições de recursos, tudo! Mas eu não vejo, assim, um trabalho de coletividade no departamento, para que se fizesse isso aí! Isso tinha certo, vamos dizer, assim, egocentrismo... essa matéria é minha, esse aqui é meu, aquilo lá é teu! [...] [Entrevista em 1º/12/2008].*

Inicialmente, professor Fonseca relata que, nos primeiros anos, os quais se deduz que sejam de 1963 a 1970, havia aprovação departamental anual aos programas elaborados pelos professores, no que se evidencia a manutenção do ensino catedrático, baseado no trabalho individualizado de cada professor, em sua cadeira. Também salienta a necessidade de orientação na elaboração dos programas e expõe as dificuldades vivenciadas na adequação dos programas das disciplinas às exigências da Lei 5.540/68.

*[...] nós tivemos que elaborar. Foi outro trabalho do professor Aguiar, que fazia parte da comissão [de implantação da Lei 5.540/68]. Ele que foi nos dar as tintas, foi nos orientar. **[com relação aos códigos das disciplinas]** Nós não sabíamos nem o que era três, um, zero, se era uma aula prática, se era uma aula teórica<sup>150</sup>. [...] Então, foi difícil, de início, nós tivemos que, no primeiro ano, adaptar muitos programas de outras universidades. Nós fomos a Curitiba também dar uma estudada sobre o assunto [...] Eu fui no departamento de Antropologia [...] para conversar com eles, para saber a orientação de lá. Mas a nossa Universidade, aí, criou aquele fluxograma também para orientação dos alunos para o primeiro semestre, para o segundo [...]. Isso passou a ser semestral.[...] É, de começo foi muito difícil! A orientação ainda pegava muito, havia, às vezes, várias orientações. Todo início é assim, todo o início.[...]. [Entrevista em 1º/12/2008].*

De acordo com as interpretações e normatizações institucionais, ratifica-se que o início da reforma universitária ocorreu com a implantação da Lei 4024/61 e, atendendo às orientações do Acordo MEC/USAID<sup>151</sup> adequando os cursos superiores à concepção tecnicista de educação foram realizadas as reformas educacionais, culminadas com as Leis 5.540/68 da reforma Universitária e a Lei 5.692/71, da reforma do ensino primário e secundário. Assim, a chamada modernização do ensino superior se efetivou no Paraná no início da década de 1970, pois até a década de 1960 se concentrou na capital, e contava com apenas duas instituições

*[...] somente com a Universidade Federal do Paraná – UFPR – e com a Universidade Católica, ambas sediadas em Curitiba.*

Por meio do Decreto 14.923/68 o governador Paulo Pimentel constituiu uma comissão cuja tarefa foi apresentar as adequações necessárias no âmbito do ensino superior no Estado. A conclusão a que a comissão chegou foi a de que o Paraná comportava, à época, três universidades estaduais. Decorrente disso, através da Lei 6.034, de 06 de novembro de 1969, foram criadas as universidades estaduais de Ponta Grossa, Maringá e Londrina atendendo às regiões Tradicional, Sudoeste e Norte, consideradas pólos de abrangência geo-educacional.

Sendo assim, a Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG - incorporou as seguintes faculdades: Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, Faculdade Estadual de Odontologia de Ponta Grossa, Faculdade Estadual de Farmácia e Bioquímica de Ponta Grossa, Faculdade Estadual de Direito de Ponta Grossa, Faculdade

<sup>150</sup> O depoente refere-se à codificação atribuída às disciplinas, no sistema semestral de ensino, como por exemplo, as disciplinas - História Moderna II – cod. 332304; Geografia Física IV – cod. 113244; Psicologia da Aprendizagem – cod. 333123; entre outras. (UNIVERSIDADE Estadual de Ponta Grossa.1976).

<sup>151</sup> Cujos interesses e objetivos foram apresentados no item 4.2.3, desta parte do trabalho.

Estadual de Ciências Econômicas e Administrativas de Ponta Grossa<sup>152</sup> [...] (PADILHA, 200..., p. 2-3).

Com a criação da UEPG, algumas mudanças previstas já haviam sido implantadas na FEFCL-PG, com a LDBEN/61, como a departamentalização e, conseqüentemente, o fim das cátedras, com a criação de disciplinas reunidas nos departamentos heterogêneos, nos quais ficaram alocados os cursos referentes à área de conhecimento, como no caso do Curso de História, que passou a pertencer ao Departamento de História (DEHIS). Assim, a departamentalização assumiu um caráter político-ideológico, norteador pelo ideário do regime militar, sendo um dos aspectos fortalecidos na reforma universitária, previstos na Lei 5.540/68 que, segundo Morosini:

[...] legislava para o ensino superior com base nas universidades, instituindo a ampliação de suas funções para o ensino, pesquisa e extensão, e criando os departamentos aliados a um complexo sistema organizacional, caracterizado, de um lado, pelo sistema administrativo e, de outro, pelo acadêmico.

O regime autoritário militar aboliu a cátedra – e o conseqüente “enfeudamento do saber” –, transformando o cargo do professor catedrático no patamar final da carreira docente, e alocou os docentes em departamentos e não mais em cursos, procurou implantar a indissociabilidade ensino/pesquisa, pelo qual o professor deve transmitir o saber adquirido e criar o saber novo; a carreira do professor passou a ligar-se a graus e títulos acadêmicos; criou o regime de trabalho de dedicação exclusiva à universidade, pelo qual os professores passariam a ser membros efetivos da ‘comunidade pensante’; e vinculou ao regime trabalhista os professores admitidos por contrato de trabalho. Assim, extirpava-se a cátedra e a sua representação de universidade elitista, pois num contexto social de universidade de massa, de ensino superior como canal de ascensão social, tal anacronismo não era mais possível perdurar.[...] (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 315).

Tendo em vista a dimensão dada à reforma universitária no contexto político-econômico do nacional desenvolvimentismo, sob o poder do regime militar, visando – com a estrutura universitária e a imposição de uma nova política docente, que se apresenta como positiva na exigência de qualificação constante dos professores –, à criação do regime de dedicação exclusiva de uma “comunidade pensante”, ao mesmo tempo, tais exigências tornam-se condicionantes à ação do professor

<sup>152</sup> Ainda, segundo Padilha, “[...] A UEL –incorporou a Faculdade Estadual de Direito de Londrina, a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, a Faculdade Estadual de Odontologia de Londrina, a Faculdade de Medicina do Norte do Paraná e a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina. A UEM – incorporou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Maringá, a Faculdade de Direito de Maringá, a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Maringá e o Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas (ICET), existente de fato, mas não de direito. Na década de 1970 as recém criadas universidades paranaenses tiveram de se integrar à política nacional centralizadora. [...]”. (200... , p. 3).

formador de profissionais pelas facilitações de aprovação no exame vestibular unificado, pelo qual o alunado assume um novo perfil, pela busca de uma formação profissional, como possibilidade de ascensão social.

Nesse contexto de mudanças buscou-se identificar as mudanças promovidas pela Lei 5.540/68, na vivência dos professores formadores atuantes no Curso de Licenciatura em História, levando-se em conta que essa nova organização institucional se deu a partir das representações docentes construídas nas condições do contexto educacional regional. Ocorreram mudanças, na atualização da nova proposta curricular do Curso às exigências de qualificação profissional dos docentes, proporcionando abertura de visão sobre a pesquisa, no ensino universitário, e houve resultados nas ações docentes, como pode se perceber nas práticas dos professores.

#### 4.4.3.2 As práticas docentes nas disciplinas do Curso de Licenciatura em História

De acordo com a proposta curricular do Curso de Licenciatura em História, houve mudanças significativas quanto às concepções norteadoras da proposta e às disciplinas componentes do currículo pleno do Curso. Portanto, a implantação desse novo currículo requereu a admissão de professores para as novas disciplinas, assim como exigiu, dos professores já atuantes, uma adequação dos programas antigos à nova proposta.

Nesse sentido, revelam-se as cátedras antigas que permaneceram na matriz curricular do curso, com o desdobramento em disciplinas. Entre essas, a cátedra de História da Antiguidade e da Idade Média sofreu um desdobramento em duas disciplinas, História Antiga, com 100 horas aula, na 1ª série, e História Medieval, com 100 horas aulas, na 2ª série. Essas disciplinas foram assumidas, a partir de 1967, pela professora Maria Aparecida:

*[...] Então eu tinha as minhas disciplinas, naquela época eu trabalhava História Antiga e Medieval, duas disciplinas muito pesadas do primeiro ano e do segundo ano. Primeiro ano que você tem uma... Como é que eu posso dizer... Você tem uma responsabilidade imensa, porque você tem que segurar aqueles alunos no Curso. O primeiro ano faz o Curso! Se você não conquista aquele alunado, se você não dá a ele bagagem para ir adiante, ele fica muito mal e vai embora, ou ele vai mal o resto do Curso. Ele leva de arrasto... Então, isso é uma coisa muito importante e História Antiga é uma disciplina muito pesada, muito difícil! E no segundo ano, dava História*

*Medieval, que também era minha paixão, que se tornou, através do tempo, se tornou minha paixão! E muito difícil também! Inclusive porque você tinha que inserir nos alunos, você tinha que influenciar os alunos para verem a história da Idade Média com outros olhos. [...] [Prof<sup>a</sup> Maria Aparecida, entrevista em 05/12/2008].*

Nesse depoimento, evidenciam-se alguns aspectos marcantes da prática docente no Curso de História, ao referir-se às disciplinas de História Antiga e História Medieval, em separado, pois essa divisão ocorreu com a criação do Curso de História, com a LDBEN 4024/61 e, entrou em funcionamento em 1963. Primeiramente, nota-se a responsabilidade docente sobre as disciplinas ministradas, sobre o interesse e a aprendizagem dos alunos, em especial das primeiras séries do curso, uma vez que a depoente associa a permanência do aluno no Curso a uma prática docente eficaz, o que revelam resquícios da antiga preocupação com o número de alunos do curso, aspecto valorizado na questão da consolidação da Instituição e que revela também uma postura docente, resultado da formação inicial e da atuação como professora no ensino médio, característica do corpo docente do Curso de História reconhecida pela depoente:

*[...] me parece que éramos todos do ensino médio [...] vamos ver pelo começo, eu, o Fonseca já estava quando eu entrei [...] O Xixa [José Herley Stachowiak]. É, então [...] o Joselfredo, a Guízela [...] [Prof<sup>a</sup> Maria Aparecida, entrevista em 05/12/2008].*

Nessa afirmação, percebe-se que os professores traziam da prática no ensino secundário um referencial didático, reconhecendo a importância da relação do conteúdo e da forma, ou seja “o que e como ensinar”, o que se colige na afirmação de que cabe ao professor, mesmo em nível superior, conquistar o aluno, ou seja, incentivá-lo para o estudo dos conteúdos propostos.

Analisando-se os programas das duas disciplinas mencionadas, do ano de 1966, identifica-se um detalhamento maior em relação aos conteúdos propostos em unidades: no programa de História Antiga, na Unidade I: Prolegômenos<sup>153</sup>, uma introdução ao estudo da história da civilização antiga, e, na sequência, as unidades sobre Egito, Grécia, Cultura Helenística e Roma, pela ampliação da carga-horária para 200 horas aula. Verifica-se a permanência de uma história política, de caráter positivista, embora se apresentem alguns avanços quanto ao embasamento para o estudo das unidades, como se observa na "Unidade III – História Grega – introdução

<sup>153</sup> Prolegômenos. “ [...] Longa introdução no começo de uma obra. Conjunto de noções preliminares de uma ciência.[...]”. ( DICIONÁRIO on line de português, 2010).



ao estudo da história grega”, e na "Unidade V – história Romana – Fontes da História de Roma” (FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1966, p. 43).

O programa de História Medieval proposto para a 2ª série do Curso, apresenta, na Unidade I – Prolegômenos: A História da civilização medieval, sua significação e delimitação no tempo e no espaço. Fontes gerais e especiais (Ibid. p. 44). Mas na sequência dos assuntos, mantém-se a mesma linha de uma história cronológica, linear, sob uma visão eurocêntrica, como se nota nas denominações das unidades seguintes: O Islão; Os Lombardos e o Papado; O sacro império romano-germânico; França – o império angevino e a monarquia capetíngia.

Nas referências bibliográficas indicadas para as duas disciplinas, consta uma listagem de 45 obras, dentre as quais enciclopédias e livros escritos em português e espanhol, cujos títulos indicam as concepções identificadas nos programas. Exemplo: História Geral das civilizações – Aymard e Anbeyer; Vidas de homens ilustres – Plutarco. Edit. das Américas; Mil figuras de la historia – Jackson; O jovem César – Rex Warner; Enciclopédia da civilização e da arte – Idade Média – de B.M. Ugolotti. Sobre o acesso a essas referências, a professora comenta sobre as dificuldades enfrentadas:

*[...] É. Você, às vezes, não tem outro referencial para buscar, porque o grande problema do professor [...] - Como eu vou usar essa palavra, conferir certas informações? E, assim mesmo, às vezes ele vai passar coisas erradas! Porque você não conta com uma reserva de conhecimento, além daquele pouquinho que você tem que transmitir na sala de aula. Aquele pouquinho que você transmite na sala de aula é, na verdade, resultado de uma gama imensa de conhecimento que você teve que obter. Caso contrário, a sua aula vai ser seca, infértil, sem emoção [...] Sem profundidade, ineficaz [...] E se o aluno pergunta alguma outra coisa, muitas vezes, você mesmo estudando o assunto, você não sabe! Imagine se você ficar só na superficialidade... [...] [Profª Maria Aparecida, entrevista em 05/12/2008].*

A docente revela os procedimentos adotados na preparação das aulas ministradas, salientando a importância do domínio do conteúdo, ao qual ela alia a questão da postura do professor na comunicação sobre o assunto, e a segurança; assim, aventa para a importância da postura didática no ensino superior. Em sua atuação, a depoente faz referência à necessidade de articulação entre as disciplinas e/ou as áreas de conhecimento. No caso de História e de Geografia, lembra que, em suas aulas, estabelecia conexão entre os conhecimentos históricos e geográficos, o

que, portanto, revela que sua prática fazia a “indispensável interrelação entre as matérias”, prevista no Parecer do CFE nº 28/62<sup>154</sup>.

*[...] É aquela questão básica, a História precisa da Geografia e a Geografia precisa da História. Você não estuda Geografia só pelo terreno, só pelo clima, ou só por isso, ou por aquilo, relativo a ela, mas os efeitos dela sobre o homem. E o homem precisa da Geografia, porque, afinal, ele vive em cima de um terreno, ele vive sofrendo as agruras da climatologia ou da geologia, disso e daquilo outro, que são partes da Geografia. [...] é uma interação entre Geografia e História que não se pode deixar de lado. E, muitas vezes, os alunos diziam pra mim: “Mas por que é que você tem que dar essas partes da Geografia?” Claro que eu tenho que dar! Você não vai entender nada do por que é que o homem está fazendo isso, ou está procedendo desta ou daquela maneira. Às vezes, uma guerra é por causa de comida, comida vem de onde? Vem da terra. Você tem que saber os lugares onde existe mais alimentação, mais generosidade de alimentos para o povo, e você vai em busca desse espaço. Então, o homem precisa de tudo isso. Precisa de um rio, precisa da água, precisa da vegetação [...] E o meio ambiente é o nosso lar, não podemos esquecer-nos dele. [Entrevista em 05/12/2008].*

A postura didática da professora Maria Aparecida aponta para a percepção da interdependência existente entre os diversos campos de conhecimento e o tratamento dos conteúdos de História, sob uma visão mais ampla, contando com os conhecimentos geográficos necessários à compreensão sobre a ação do homem num determinado tempo e espaço.

Esses elementos percebidos na prática docente indicam que, na construção do currículo, ou configuração curricular de um curso, a ação docente é fundamental, reconhecida pela perspectiva de análise do currículo acadêmico, nas duas dimensões – prescrições e interação (GOODSON, 1990) e das disciplinas escolares (CHERVEL, 1991). E, assim, ao referir-se à construção do currículo real de História, em nível de ensino secundário, pelas relações históricas existentes entre essas, se reconhece as afirmações de Bittencourt, de que

*[...] Efetivamente, no ofício do professor um saber específico é constituído, e a ação docente não se identifica apenas com a de um técnico [...] os professores mobilizam em seu ofício os saberes das disciplinas, os saberes*

<sup>154</sup> [...] é importante partirmos de uma conceituação precisa de currículo e currículo mínimo, de vez que a matéria sobre a qual pairam dúvidas e controvérsias [...] sugere uma definição, segundo a qual currículo é relação das disciplinas componentes do curso, distribuídas em cátedras [...] trata-se de uma definição extremamente formal [...] O que define o currículo é o seu conteúdo, conjunto de matérias e sua sistematização pedagógica. Que essas matérias se estudem em cátedras ou disciplinas, é um problema de organização formal, legal dos currículos. Organização que muitas vezes tem contribuído para entravar a dinâmica de um processo, impedindo a indispensável interrelação que deve existir entre as matérias de um currículo [...] ( CONSELHO Federal de Educação. Documenta 1-2-3, 1962, p. 111).

curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência [...]. (2004, p. 50-51).

Identifica-se que há um saber específico do professor como construção no processo de sua formação profissional, se reconhece como ocorreram algumas mudanças quanto às concepções teórico-metodológicas embasadoras do Curso de História, na década de 1960, segundo a professora Maria Aparecida, que enfatiza sobre o amadurecimento em sua prática, nas décadas seguintes:

*[...] Olha, esse suporte historiográfico [...] ele veio mais tarde, ele não foi de início. Sabe, quando você faz um trabalho mais intuitivo do que propriamente... Sei lá, intelectual [...] essa parte da historiografia, eu, na verdade, eu trabalhei com ela [...] no comecinho da década de 70. Ali começou uma questão maior sobre historiografia, mas acontece que ainda eu não tinha um suporte sobre o assunto, sobre a temática, os meus colegas também não. Depois que eu fui para o mestrado, lá eu comecei a ter essa visão nova da história, comecei a trabalhar com isso nas minhas aulas, a colocar aos meus alunos algumas questões desse nível, mas sem caracterizar como historiografia, entende? Isso foi o que aconteceu comigo! Por isso que eu digo que ela foi mais intuitiva do que propriamente acadêmica, achei a palavra! Dentro daquilo que eu aprendi, que eu recolhi do conhecimento, que eu fui colher com o meu estudo, evidente! E, dessas poucas oportunidades que eu saí e, que realmente cresci, tive uma abertura muito grande, é que a historiografia começou a fazer parte da minha vida, mas não de forma sistêmica, digamos assim, de uma forma bem natural, na colocação para os alunos, falando em autores, em teorias, mas sem fazer daquilo um bicho de sete cabeças. Porque para mim a historiografia até hoje, estudada como tal, é um bicho de sete cabeças! Quando eu trabalhava com ela, assim, de uma forma natural, eu achava uma delícia, mas depois que eu comecei estudar mais [...] com o mestrado é que isso vai se alinhar mesmo de uma forma teórica, de uma forma intelectual mesmo, da coisa. Mas antes eu não tinha.[...]. [Entrevista em 05/12/2008].*

No depoimento da docente percebe-se que, na formação profissional, as concepções historiográficas discutidas nos estudos para a fixação dos currículos, no CEE-PR, não integraram a formação dos professores, que não possuíam um “suporte teórico”, como bem coloca a professora Maria Aparecida, quanto à sua formação inicial e a de seus colegas. Mas mostra como essa construção ocorreu como um processo de formação profissional, na atuação docente no Curso de História, cuja proposta curricular também não favoreceu um aprofundamento das abordagens teórico-metodológicas. Como afirma Bittencourt,

*[...] prevalece nos Cursos de História tanto do bacharelado quanto de licenciatura e que se tem mantido desde a reformulação decorrente da Lei de Diretrizes e Bases de 1962[sic], quando foi estabelecido o currículo mínimo pelo Conselho federal de Educação, composto de História Antiga, História Medieval, história Moderna, História Contemporânea, História da América e História do Brasil. [...]. (2004, p. 50).*

Portanto, na estrutura curricular dos cursos de História mantiveram-se os princípios e as concepções positivistas, numa perspectiva empírica, fragmentada, divisionista e parcial da História (NUNES, 1996, p. 29). Contudo, no processo de formação profissional foram assumindo novas perspectivas, à medida que os professores acessaram os estudos em nível de pós-graduação que significaram avanços em sua formação profissional. Conforme comenta Bittencourt, sobre a formação de professores de História do ensino secundário, "[...] quando acompanhamos a história da educação escolar, percebemos que, no percurso de definição das disciplinas ou matérias que se estabelecem nos currículos escolares, os professores vão se profissionalizando [...]" (2004, p 51).

A formação profissional dos professores do Curso de História da FEFCL/UEPG seguiu um processo semelhante ao apresentado pela autora, como se nota nas experiências relatadas. O Professor Fonseca comenta como buscou subsídios para a elaboração e execução dos programas na 1ª e na 2ª séries do Curso de História, quando foi aprovado no concurso para ministrar a disciplina de Antropologia Cultural:

*[...] Nós fomos a Curitiba também dar uma estudada sobre o assunto lá na Federal [...] Eu fui no departamento de Antropologia [...] para conversar com eles, para saber a orientação de lá.[...] [Entrevista em 1º/12/2008].*

Como professor iniciante no ensino superior, o docente ressalta a busca de subsídios junto à UFPR, dos modelos de programas de outras instituições e a importância das orientações do professor Aguiar para a reorganização dos programas de Antropologia Cultural. Ainda, em seu depoimento comenta sobre as dificuldades encontradas no trabalho docente, no que diz respeito à prática da pesquisa bibliográfica no ensino, lembrando o desconhecimento dos alunos sobre esse tipo de pesquisa e a necessidade de despertá-los para essa atividade. Ele rememora uma das estratégias didáticas por ele utilizadas.

*[...] Então eu lembro que nós chegamos [...] na metade do primeiro semestre eu fiz uma enquete no Curso e descobri três alunos que não sabiam onde era a biblioteca [...] E outros que sabiam onde era a biblioteca e não sabiam onde eram as prateleiras dos livros de Antropologia. Eu tive a paciência de levar todos lá na entrada, no hall [da biblioteca], sem saberem o que nós iríamos fazer. Chamava um por um, e, lá dentro, na entrada [dizia]: "Me leva onde estão os livros de Antropologia." E descobri que havia um que não conhecia, não sabia onde estavam os livros. Aí, eu comecei a citar uma bibliografia inteira, como a Dona Guízela fazia na primeira aula. Ela enchia o quadro de nomes de autores, eu fazia aquilo e levava pelo menos uma aula por semana, [os alunos] a fazer pesquisa lá dentro da*

*biblioteca. [...] eu dava um assunto que estava mais à frente, ao final, porque aí eles podiam vir debater aquele assunto em aula [...]. Enquanto isso, eu tinha mais tempo para poder dar mais assuntos desses que antecedia [...]. Porque aí, inclusive, a gente começou a marcar leitura de determinados trechos de obras, dava a obra e o determinado trecho[...] Eu sempre dava 15 dias para dar uma lida. Com isso, a gente sentiu [...]. Você sabe que a leitura traz conhecimentos enormes. [Prof. Fonseca, entrevista em 1º/12/2008].*

Assim se reconhece a realidade local, as condições dos alunos ingressos no Curso, a exemplo do docente, que iniciou situando os alunos em relação à existência da pesquisa, partindo do reconhecimento da Biblioteca da instituição, da identificação do espaço e do material bibliográfico referente aos conteúdos de Antropologia Cultural, seguidos da adoção da prática de pesquisa bibliográfica em preparação aos assuntos a serem discutidos em sala de aula. Essas atividades significaram inovações no ensino no Curso de História, pelo reconhecimento das fontes de consulta sobre o conhecimento produzido e a credibilidade dos conteúdos selecionados, nas diferentes disciplinas do Curso.

Avançando para a década de 1970, a pesquisa passou a ser vista como atividade docente, com a participação discente, como rememora o professor Fonseca, sobre propostas de pesquisas:

*[...] Não realizei, porque a primeira coisa que eu não participei foi da pesquisa [...]. Eu tive uma vontade muito grande de realizar pesquisas aqui na região, no Norte Velho, em São Jerônimo da Serra, onde existem algumas cavernas com inscrições rupestres, achados arqueológicos. Mas eu não podia fazer uma pesquisa de campo. Ir lá sábado de manhã e voltar sábado à tarde, ou ir lá um domingo e voltar, eu tinha que ir lá, me estabelecer, como se faz na pesquisa arqueológica. Precisava montar um acampamento, alguma coisa no local. Então, solicitei que os créditos da Antropologia III, que eram três aulas práticas e duas de teoria, fossem agrupados, para que, no final do ano, eu ficasse, digamos, dois meses ou um mês só para a pesquisa. Eu daria todas as aulas teóricas [...] vamos dizer, até setembro e, em outubro e novembro, eu iria me dedicar à pesquisa, e levaria também alunos no final de semana para conhecer o campo. Mas isso não foi permitido na época, então, isso impediu minha pesquisa de campo. Pensava em ir lá, na região de Itaipu, naquela época estavam aparecendo os sítios arqueológicos. Mas isso era impossível, o pensamento na época não existia. [...] Isso aí foi impedido [...] [Prof. Fonseca, entrevista em 1º/12/2008].*

Fica evidente que o depoente reconhece a importância da pesquisa na formação do professor universitário e valoriza a pesquisa de campo em suas especificidades na área de Antropologia, assim como aponta a possibilidade de articulação entre ensino e pesquisa, na prática docente. Isso se notou no relato sobre a proposta das aulas práticas serem realizadas na pesquisa de campo,

valorizando o contato dos alunos, com as fontes arqueológicas descobertas no território paranaense, para um aprendizado sobre as tarefas do pesquisador. Entretanto, a proposta foi recusada pela Instituição, o que se deduz estar relacionado às normas legais para o funcionamento do Curso e, mediante as mudanças da lei, as possibilidades da FEFCL-PG em poder organizar o Curso. (ROIZ, 2004, p. 92).

No mesmo sentido, também a professora Guízela informa como a atividade de pesquisa passou a fazer parte de sua prática docente universitária, a partir do processo de qualificação docente, como uma exigência da nova LDBEN. Na qualidade de professora titular da disciplina de Introdução aos Estudos Históricos, a docente fala sobre o estágio em pesquisa histórica, na UFPR (1963):

*[...] com o professor Brasil [Pinheiro Machado] que eu aprendi o que era pesquisa, aí sim eu pude melhorar a disciplina [Introdução aos Estudos Históricos]. [A senhora trabalhava com pesquisa com os alunos, na sua disciplina? Pesquisa bibliográfica ou pesquisa de campo?] As duas, eu pegava os alunos e ia lá para a biblioteca, e dizia: "agora vocês vão pesquisar sobre tal assunto". E saía, fazia viagens, no 1º semestre para a Lapa, no 2º semestre para Paranaguá. Ia para Morretes, depois, separado para Antonina. Ia para cá, Imbituva, Prudentópolis, Castro, Piraí do Sul [...]. [Entrevista em 17/03/2009].*

Na visão da entrevistada, há o reconhecimento da pesquisa, aventando para a importância da atividade no ensino. Ela comenta sobre as experiências desenvolvidas como atividade de ensino – as pesquisas bibliográficas e as de campo –, demonstrando que tinham como objetivo de colocar os alunos em contato com as fontes históricas<sup>155</sup>.

<sup>155</sup> A professora Guízela faz referência às fontes históricas disponíveis para pesquisas sobre a história política, regional e nacional. Cita, entre essas, as cidades antigas, situadas no litoral paranaense, como Paranaguá, Morretes e Antonina, cuja fundação remonta ao início da colonização do Estado, com a exploração do ouro pelos bandeirantes, com o estabelecimento de pequenos povoados que dão origem a essas cidades que, atualmente, pela preservação de seu código de postura e arquitetura, fazem parte do Patrimônio Cultural Estadual. A cidade da Lapa, situada na região sul do Estado, próxima à Curitiba e Ponta Grossa, também é uma das cidades históricas do Estado, fundada no Caminho das Tropas, possui marcos importantes da história política e cultural do Estado e do Brasil, sendo reconhecida por ter sido o palco de batalha entre as forças militares e os revoltosos, na Revolução Federalista liderada pelas forças civis vindas do Rio Grande do Sul, proclamando a República nos Estados brasileiros, as quais foram contidas em território paranaense, no chamado Cerco da Lapa. Também cita as cidades de Castro, Piraí do Sul, cidades situadas na região dos Campos Gerais, surgidas da atividade econômica do Tropeirismo, portanto com um patrimônio cultural rico para pesquisas sobre a história regional. Além dessas, a docente cita as cidades de Imbituva e Prudentópolis, situadas a oeste de Ponta Grossa, fundadas a partir da política de imigração do governo de D. Pedro II, no século XIX, cujas culturas – ucraniana e polonesa – imprimiram características culturais peculiares nessas cidades, situadas na região centro-sul do Estado do Paraná. ( Cf. ENTREVISTA em 17/03/2009).

Assim, nota-se que, pelas exigências legais de qualificação docente, os professores formadores foram assumindo novas posturas didáticas, rastreando mudanças e inovações, na concretização da proposta curricular do curso de História, na Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa, em atendimento à LDBEN 4024/61. Conclui-se, também, que foi em decorrência dessa lei que houve investimento na implantação de cursos de pós-graduação, com os cursos de especialização realizados em Curitiba, organizados pela UFPR e, a partir da década de 1970, com os cursos de mestrado e doutorado.

No final da década de 1960, se reconhece nas lembranças dos depoentes que, com avanços no processo de qualificação docente, nos cursos de pós-graduação, ocorreram inovações na prática dos professores, na concretização da proposta curricular do Curso de História, realização de eventos científicos locais e participação docente em congressos, em nível nacional. Entre essas inovações ressalta-se a preocupação com a fundamentação teórico-metodológica dos conteúdos ensinados, a mudança de abordagem das disciplinas e a iniciação da pesquisa como atividade de ensino na formação inicial de professores de História, na FEFCL-PG.

Relacionando-se as inovações metodológicas introduzidas na prática docente no curso de História, ressalta-se um aspecto fundamental na formação do professor de História, lembrado pela professora Maria Aparecida, como professora de História Antiga e História Medieval e as atividades iniciais de pesquisa.

*[...] Ah! De pesquisa bibliográfica. E, às vezes acontecia de... No começo eram mais nesse sentido, de pesquisas bibliográficas, entregava, a gente corrigia, mas depois de algum tempo eu fazia, e fazia questão de que eles apresentassem o trabalho, que, afinal, a função qual era? Era a de serem professores! [Você tinha essa clareza? E você trabalhava com eles nessa linha?] Eu trabalhava com eles nessa linha, exatamente! "Ah! Porque eu não sei apresentar!". "E como é que vai ser professor? Você não está aqui para ser professor, o seu curso não é uma licenciatura em História, não é para ser um professor?". "Ah! Mas eu não vou trabalhar como professor". "Isso não me interessa, o que me interessa é que você está aqui para ser um professor, então, você vai ter que vir aqui na frente e expor o que você pesquisou, porque é isso que você vai fazer como professor, você vai ter que procurar nos livros, montar sua aula e depois ir lá repartir com os alunos o que você aprendeu". [...]. [Entrevista em 05/12/2008].*

As convicções dessa professora quanto ao objetivo do Curso de Licenciatura em História – de se formarem professores de História–, norteiam a sua prática docente, com a clareza de que no curso integrado pelas disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas pedagógicas, formar professores era uma tarefa assumida

por todo o quadro docente do curso. O depoimento ainda revela os pontos essenciais para a preparação do professor: pesquisa bibliográfica, interpretação e adequação do conteúdo aos objetivos pretendidos, e a exposição do assunto. Assim, ela oportunizava aos alunos vivenciarem esses momentos, nas atividades e conteúdos trabalhados nas disciplinas de conteúdo específico.

Os depoentes lembram da professora responsável pela disciplina de Didática e Prática de Ensino de História, a partir da divisão do antigo curso. Segundo o professor Aguiar, no Curso de História ficou a professora Arithozina Moreira da Silva, também ex-aluna da Instituição e professora de História no ensino secundário. Assim, verifica-se o programa da referida disciplina, com objetivo de recuperar dados sobre a disciplina, enquanto prescrições.

No programa, observa-se que se manteve a elaboração para as áreas de Geografia e de História, mas ao se analisarem os conteúdos listados, notam-se mudanças significativas em relação à concepção norteadora da proposta, baseada na educação tecnicista embasadora da reforma universitária, iniciada com Lei 4024/61, mas gestada no “[...] período de 1945 a 1964 como uma fase de construção, [da] modernização do ensino superior [...] que foi desvendada pós-68 e se caracteriza pela busca da formação da força de trabalho de nível universitário [...]” (MOROSINI, in: STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 314).

Nesse sentido, analisando as 12 unidades que compõem o programa da disciplina, constata-se que, da unidade IV a unidade XI, os assuntos propostos tratam da parte técnica do ensino, como pode se verificar:

[...]  
 Unidade IV - Planejamento didático do ensino de Geografia e da História [...]  
 Unidade V – Métodos de ensino [...]  
 Unidade VI – Motivação [...]  
 Unidade VII – Técnicas de apresentação da matéria [...]  
 Unidade VIII – Material didático no ensino de Geografia e de História [...]  
 Unidade IX – Técnicas de fixação da aprendizagem [...]  
 Unidade X – Verificação da aprendizagem [...]  
 Unidade XI – Atividades extra-curriculares [...] (FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1966, p. 102)

Percebe-se, nessa listagem, a ênfase na preparação técnica do professor, a importância sobre o “como ensinar”. Essas unidades são previstas para a 3ª série e os Trabalhos Práticos, ou seja, a regência de classe, observação das aulas dos colegas e avaliação, como atividades realizadas na 4ª série.



Sobre a prática docente da professora Arithozina e o relacionamento com a colega, lembra-se a professora Maria Aparecida.

*[...] Eu sei que com a Tusa, a briga que a gente tinha [...] a gente discutia por algumas coisas. Quer dizer, não é com todo mundo que dava para discutir! Mas eu dizia assim para ela: “Tusa, veja bem!” Ela dizia: “Ah! Se o aluno chegou na prática de ensino ele tem que ser aprovado.” “Mas como, Tusa? Não, não pode ser assim!”. Ela dizia: “Mas tem que ser, ele já está no quarto ano!”. “Mas Tusa, comigo ele foi um ótimo aluno porque ele escreve bem e sabe a matéria. Já com você ele tem que saber dar uma aula, por em prática aquele conhecimento que ele aprendeu comigo.” “Ah! Mas é que não sei o que, não sei o que...” [...] Mas era uma coisa que eu combatia muito, sabe? Porque, para mim, são coisas totalmente diferentes você ser, por exemplo, uma excelente aluna na minha matéria, mas pode ser uma péssima professora. [...]. [Entrevista em 05/12/2008].*

O depoimento dessa docente evidencia aspectos importantes da formação do professor, portanto das características do curso de licenciatura. Percebe-se pelo relato que as duas professoras envolvidas na discussão sobre a aprovação do aluno na disciplina de Didática e Prática de Ensino era analisada sob duas óticas. Parece que, para a professora Arithozina (Tusa), a última série do Curso era a culminância do Curso e, se o aluno conseguiu chegar a essa, teria o domínio sobre os conteúdos e não seria uma disciplina responsável pela sua reprovação, se evidenciar uma visão do curso como um todo. Mas, segundo a ótica de Maria Aparecida, não bastava ao aluno ser aprovado em disciplinas de conteúdo específico, pois sem as habilidades didáticas não teria como ser aprovado em curso de formação de professores.

Essa questão polêmica entre as duas docentes, sobre a formação do professor de História, apresenta indícios de uma visão mais abrangente sobre o Curso – todas as disciplinas são responsáveis pela formação do professor; a possibilidade de discussão entre os docentes sobre questões pertinentes ao curso; a consideração à fundamentação e experiências didáticas na avaliação do aluno no curso. Embora as inferências sobre essa questão estejam relacionadas ao posicionamento docente de Maria Aparecida, das lembranças claras e coerentes presentes em sua memória, reconhecida neste caso como acontecimento, sabe-se que essas impressões não traduzem a visão do corpo docente do curso, haja vista os demais depoentes não fazerem referência alguma ao assunto em questão. Esses têm lembranças sobre os encaminhamentos didáticos relacionados à sua prática.

#### 4.4.3 Práticas docentes: encaminhamentos metodológicos e sistema de avaliação

*Ah! Eu leio vários. Eu leio muito! E faço um amálgama para passar para o aluno. Eu acho o conteúdo importante. Vejo que não adianta levar texto para a sala de aula que o aluno não entende, não aprende nada. É minha opinião! [Prof. Hélcio, entrevista em 08/04/2009].*

Segundo as colocações do docente quanto à metodologia de ensino adotada em sua prática, nota-se a preocupação do professor com a aprendizagem do aluno, por isso atribui ao docente a responsabilidade com a preparação de suas aulas, com leituras e pesquisas bibliográficas, para, a partir de sua interpretação, transmitir a síntese do assunto proposto no programa. Ao se referir a outras estratégias de ensino, como a utilização de textos, o professor só comenta que não há aprendizagem. Analisando-se os aspectos trazidos pelo docente, reconhece-se que sua prática é coerente à sua formação, e a forma de trabalho estabelecida lhe oferece segurança, por isso faz críticas às novas possibilidades desconhecidas.

Outro docente, professor Fonseca, comenta sobre os encaminhamentos dados ao trabalho em suas aulas, com base no avanço de seus estudos de pós-graduação

*[...] Na Antropologia II, que era a antropologia cultural que nós dávamos [...] Montar os trabalhos para o final do ano, então, sobre religiões, sobre transporte, sobre agricultura. [...] É aí eu montava grupos, equipes, e eles faziam o trabalho entre eles, e faziam a apresentação no final do ano. Não, era só a apresentação de trabalho, só a apresentação. Eu não levava texto, assim, para discutir nas salas de aula, sabe! [S - Mas com é que eram as aulas?] Eram mais expositivas, com recursos audiovisuais, com slides, com filmes, quando eu conseguia. [...] Mapas. [...] nossa mapoteca [...]. [Entrevista em 1º/12/2008].*

Nesse depoimento percebe-se, nas indicações feitas pelo docente, que houve avanços em relação aos encaminhamentos metodológicos aprendidos em seu curso de graduação em Geografia e História. Nota-se que o professor dava os encaminhamentos com base num trabalho de sondagem sobre as condições dos alunos, o que se ratifica quando comenta sobre a estratégia adotada para estimular os alunos à leitura, tendo em vista que seriam professores de História. A leitura era uma ferramenta básica para sua formação, por isso, a pesquisa bibliográfica e leitura prévia dos assuntos a serem apresentados e/ou discutidos em sala de aula. Ainda com base nessas pesquisas bibliográficas, o professor Fonseca explica que a partir

de vários temas escolhidos, os alunos pesquisavam e preparavam a apresentação, marcadas como atividades conclusivas da disciplina.

Outro aspecto salientado por esse docente diz respeito à utilização dos recursos audiovisuais, desde os mapas, slides ou diapositivos e dos filmes, e filmes; a aquisição desses materiais didáticos foi um investimento da política educacional da reforma universitária, voltada para a tecnicização da educação, no final da década de 1960 e na década de 1970, o que se confirma nos Relatórios Anuais do DEHIS, em que constam como eventos públicos realizados durante as Semana de Estudos Históricos a entrega desse material ao chefe do departamento, como uma forma de valorização da técnica.

Com relação ao sistema de avaliação, os professores apresentam algumas inovações, como comentou o professor Fonseca sobre as apresentações finais das pesquisas, na forma de explanação. Era uma forma de avaliação, conforme avalia o docente ao comentar sobre a validade da atividade de leitura. Contudo, não há evidências sobre a valoração dada a esses trabalhos.

Com relação à avaliação, a professora Maria Aparecida relembra:

*Avaliação?! Eu sempre fazia uma prova, às vezes duas provas, às vezes três [...]. Fazia muitas provas, assim, muitas não, algumas [...] De consulta, é. Eles odiavam. Era pior do que... [risos] É porque aí não acha aquilo que a gente está perguntando, normalmente faz [uma reflexão] [...] Então, eles odiavam as minhas provas de consulta, mas eu fazia, pelo menos uma por ano eu fazia, ou por semestre. Fazia uma prova tradicional, tinha que estudar e mostrar o conhecimento, o que mais que eu fazia? Apresentação de trabalhos, sempre tinha que ter a apresentação.[...]. [Entrevista em 05/12/2008].*

Segundo essas lembranças docentes, a avaliação dos conteúdos era feita basicamente por meio de provas ou testes, aplicadas de acordo com a determinação da professora, que ressalta utilizar-se de dois tipos de prova utilizados - a chamada prova tradicional, a qual se infere ser de perguntas e respostas e, a chamada prova de consulta – à qual se refere que os alunos não gostavam. Ainda, a docente apresenta aspectos relacionados à metodologia de ensino adotada, como questionamentos, reflexões, pesquisas bibliográficas, estudo e apresentação de trabalhos, as quais se infere corresponder à técnica do seminário, embora não haja nenhuma indicação mais precisa sobre a questão, se havia valoração a essas atividades, mas deduz-se que constituíam-se também, instrumentos de avaliação, como no caso da prática do Prof<sup>o</sup> Fonseca, comentada anteriormente.

Com base nos depoimentos docentes, se identificam os avanços realizados quanto à metodologia de ensino, pois os professores passaram a utilizar novas estratégias de estudo, com as pesquisas bibliográficas em preparação para a discussão de temas em sala de aula, ou ainda, para que o resultado dessas pesquisas fossem apresentados pelos alunos, assemelhando-se à técnica didática do seminário, embora nenhum docente tenha feito essas referências. A utilização dos recursos audiovisuais representaram uma novidade na exposição didática dos professores, com auxílio de mapas, diapositivos e/ou filmes didáticos.

Quanto às formas de avaliação, notou-se a adoção de um tipo de prova diferente – a de consulta e, ainda percebeu-se que os docentes passaram a valorizar outras atividades como pesquisa bibliográfica, estudo prévio dos assuntos e apresentação oral dos assuntos preparados pelos alunos. Reconhece-se que tais atividades constituem-se parte do processo de avaliação do professor, além da aplicação de provas trimestrais ou semestrais, como comentou a professora Cida. Embora, na normatização interna da instituição, mantenham-se as orientações “critérios adotados para aprovação e dependência”, anteriores à Lei 4024/61, (Relatório anual 1966. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1966, p. 175).

#### 4.5 DE ALUNOS A PROFESSORES DO CURSO DE HISTÓRIA

Na década de 1950, na realidade local/regional, os professores formados pela FEFCL-PG foram se tornando professores nos cursos da própria Instituição, questão que foi motivo de enaltecimento para a sociedade pontagrossense. Portanto, a condução do ensino superior na região estava nas mãos dos cidadãos locais, na criação e consolidação da Instituição. Mas se reconhece que essa realidade reflete as dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino superior instaladas nas regiões interioranas, como no caso da Região dos Campos Gerais – Pr na referida época, e, com isso, a falta de professores para todos os níveis, o que acarretou na condução daqueles que foram concluindo os cursos superiores para o magistério superior.

Já na década de 1960, constatou-se que coube à Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa formar professores para o seu próprio quadro docente. Nesse sentido, conforme apresentado neste capítulo, o corpo docente do Curso de História foi composto por professores formados em História e Geografia na própria Faculdade. Importante ressaltar um aspecto também ligado à precariedade do ensino superior: a falta de profissionais qualificados para assumir o magistério superior, como professores titulares das novas disciplinas criadas, com os currículos fixados para os cursos de licenciatura.

Entre os docentes que ingressaram no quadro de professores do Curso de Licenciatura em História, alguns, como o professor Joselfredo Cercal de Oliveira e a professora Guízela Veleda Frey Holzmänn buscaram cumprir as exigências de CFE, quanto à sua qualificação. Mas os docentes ingressos na década de 1960 investiram nos estudos de qualificação, como José Hyczy Fonseca, que se tornou especialista em Antropologia; Maria Aparecida Cezar Gonçalves, mestre em História local/regional; Guízela Veleda Frey Chamma, doutora em História; e Hécio de Oliveira Ladeira, especialista em História do Brasil, o qual comenta sobre as dificuldades em concluir o mestrado:

*[...] Pois é, eu nem tenho mestrado! Eu fiz as disciplinas na PUC-SP, em 1970. Mas, aquele tempo era diferente.[...] Isso, em História! Mas, a gente tinha que cativar, sensibilizar um professor para orientar o trabalho da gente. Não era como é hoje que já entra no Curso com o orientador definido.[...] Pois é, então eu fiz os créditos e não tinha orientador. [Mas o senhor fez curso de especialização?] Sim, já tinha feito. Em História do Brasil, na Federal.[...] [Entrevista em 08/04/2009].*

Assim, se atinge a mudança de perfil do professor formador no Curso de História da FEFCL-PG: professores formados pela própria Instituição, licenciados na área de Geografia e História, com experiências no magistério do ensino secundário e, muitos, pós-graduados. Entre os alunos do Curso de Licenciatura em História, na década de 1960, estavam Cirlei Francisca Gomes Carneiro (1964-1967), Maria Augusta Daitschmann (1966-1969), Hilda de Oliveira Ladeira (1967-1970) (FEFCL-PG, 1967, s.p); Elizabete Alves Pinto (1968-1971), Tereza Jussara Gomes Daitschmann (1968-1971) (FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1968, s.p.), as quais passam a integrar o corpo docente do Curso, nos primeiros anos na década de 1970, conforme Relatórios Anuais da FEFCL/UEPG.

#### 4.6 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA- UMA CONSTRUÇÃO NA PRÁTICA DOS PROFESSORES

*[...] o professor cuidava da sua disciplina, mas não tinha uma visão maior [...] antes eram programas muitos simples, [...] naquele tempo, me lembro, você descrevia as coisas, como eu, em História da América, contava as coisas, não procurava trazê-los para a realidade, analisar os fatos. [...] você vê a História do Brasil que está aí visível, se dá para comparar com a história de outros países da América ou do mundo. Lamentavelmente, não dava, parece que teu horizonte era curto, você contava: aconteceu isso, aconteceu isso, aconteceu isso! Por que é que o Brasil está neste estágio, sendo que Estados Unidos foi cem anos depois? Foi em 1600 que começou, começamos em 1500, porque é que nós estamos aqui, tem uma interpretação... Eu não me lembro se alguma vez eu te falei isso, acho que eu nunca falei isso.[...] [Prof. Brasil Borba, entrevista em 17/03/2009].*

Na expressão “parece que o teu horizonte era curto”, o referido professor sintetiza o modelo de sua formação inicial, que corresponde ao modelo francês de formação de professores, dos meados do século XIX e início do século XX. Para Chervel, “[...] A função maior da ‘formação de mestres’ é a de lhes entregar disciplinas inteiramente elaboradas, perfeitamente acabadas, as quais funcionarão sem incidentes e sem surpresas [...]” (1990, p. 191). As afirmações de Chervel, ao tratar sobre a história das disciplinas escolares na França, permitem estabelecer uma analogia, com o momento vivenciado pelo depoente, como professor formador de professores de História, nos meados do século XX, no Brasil, numa IES interiorana, cumprindo os preceitos legais de forma correspondente às suas representações docentes.

Assim, reconhecendo a relação existente entre disciplina escolar e disciplina acadêmica, no relato do professor Brasil, ao comentar “antes era tudo simples [...] eu contava as coisas [...]” percebe-se que, como disciplina acadêmica, a formação do professor baseia-se em ensinamentos científicos, tendo os conteúdos como componente central e uma atividade magistral da “[...] retórica da cátedra professoral que [...] adaptaram ao ensino superior [...]” (CHERVEL, 1990, p. 195). Nesse sentido, verifica-se que não há preocupação com as finalidades do conhecimento transmitido, o que também se evidencia em seu depoimento, ao explicitar como tratava os conteúdos históricos, numa abordagem cronológica, linear e narrativa dos fatos, portanto condizente com as concepções norteadoras de sua formação profissional e de sua prática docente.

Mas esse docente aponta indícios sobre a dinâmica na trajetória histórica da educação, da disciplina acadêmica História, do Curso de História na FEFCL/UEPG, em sua formação profissional, ao comentar sobre o reconhecimento de novas abordagens dos conteúdos, lembrando que a interpretação dos acontecimentos é uma possibilidade metodológica no tratamento do conhecimento histórico produzido, no ensino superior, e consequentemente no ensino secundário, na prática do professor de História.

Assim, reconhece-se que, no processo histórico do curso de formação de professores de História da Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa, as adequações feitas às leis 4024/61 e 5.540/68 assumem características peculiares às condições histórico-educacionais locais, nas representações dos professores formadores protagonistas das interpretações das prescrições legais expressas em

[...] textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, acordos, instruções, circulares [...] Mas as finalidades de ensino não estão forçosamente inseridas nos textos. Assim novos ensinamentos às vezes se introduzem nas classes sem serem explicitamente formulados. Além disso, pode-se perguntar se todas as finalidades inseridas nos textos são de fato finalidades 'reais'. [...].(CHERVEL, 1990, p. 188-189).

Na pertinência das colocações de Chervel, sobre a história das disciplinas escolares à história das disciplinas acadêmicas, analisa-se como se deu a construção da proposta curricular do Curso de Licenciatura em História, na FEFCL-PG, nas décadas de 1960/70, pois o currículo prescrito fixado pelo CFE, estudado e adequado ao Estado do Paraná, pelo CEE-PR, e implantado legalmente na instituição, em 1963, se concretiza na prática docente dos professores formadores, herdeiros de uma formação anterior, sobre a qual empreendem estudos, interpretações e ações inovadoras.

Dessa forma, percebe-se que a configuração curricular do Curso de História, entre os anos de 1963 a 1972 está embasada nas concepções historiográficas positivistas e concepções pedagógicas escolanovistas, às quais se somam, no decorrer do referido período, às inovações da Historiografia Francesa de Annales e da Pedagogia Norte-Americana Tecnicista. Tais concepções se evidenciam nas práticas dos professores, como resultado de um processo de qualificação docente, que a princípio tem um cunho de exigência legal e, como tal, constituiu-se um dispositivo deflagrador para a formação profissional dos professores formadores, em busca de um suporte teórico-metodológico embasador de sua prática, tendo em vista

os desafios impostos pelas mudanças curriculares, em concretização, a partir da implantação do novo currículo, em 1963.

Assim, conclui-se que a proposta pedagógica de formação do professor de História na FEFL/UEPG mantém uma estrutura dicotômica entre a formação específica e a pedagógica; apresenta dados do modelo anterior, mas com elementos inovadores, como a clareza sobre o objetivo de “formar professores”, no Curso de História, coordenado e ministrado por professores formadores, atuantes no ensino secundário; a introdução de abordagens historiográficas de Annales, na prática da professora Maria Aparecida; na inserção da pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, como atividade de ensino, segundo a professora Guízela e o professor Fonseca; na abertura de visão dos professores formadores pelo processo de qualificação docente; na atuação do DEHIS junto à comunidade local/regional para a valorização e preservação do patrimônio cultural.

Nesse processo de transição da Faculdade de Filosofia para a Universidade. a professora Maria Aparecida rememora os acontecimentos vivenciados

*[...] É exatamente na minha época [de ingresso como professora do Curso de História] o que houve foi quando passou para universidade, que eram faculdades isoladas, e aí, a Universidade, aí sim! [...] houve muita discussão entre certas pessoas que não aceitavam a mudança. Você sabe que a mudança é uma coisa extraordinária! [...] Nossa! Gera uma resistência, todo mundo tem medo do novo, e todo mundo tem medo de perder o que tinha obtido. São duas circunstâncias bem específicas. Isso eu vivenciei naquele momento. [...] Como é que se diz? Um momento bastante crítico dentro da Faculdade, na Universidade. [...] a partir de 72, com a instituição da Universidade é que surge essa nova estrutura, com setores, departamentos, reitoria, de começo tudo muito incipiente [...] É, a gente tinha que aprender também o que era a nova estrutura, então tinha que tomar conhecimento dela, tinha que participar daqueles novos órgãos que estavam sendo instituídos, colegiados de curso. [...] [Entrevista em 05/12/2008].*

Na experiência rememorada estão claras as lembranças sobre a insegurança, a resistência dos professores às normas legais a serem cumpridas. Nesse depoimento, percebe-se que a dinâmica de transição exigiu iniciativas docentes, um novo aprendizado, para a adequação às mudanças, das quais alguns aspectos são citados pela depoente e correspondem às prescrições da Lei 5.540/68,

Art. 11. As universidades organizar-se-ão com as seguintes características:  
a) unidade de patrimônio e administração;  
b) estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas;  
c) unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;



- d) racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos;
- e) universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais;
- f) flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa; (BRASIL, 1968, p. 2).

Além da organização burocrática, administrativa e financeira, lembrada pelos entrevistados, ressaltam-se as propostas de mudanças de ordem pedagógica, as quais, num primeiro momento, parecem não se constituir uma preocupação para os professores, pois as memórias prendem-se ao aspecto administrativo. No entanto, sabe-se que houve a implantação de um novo modelo de formação profissional no ensino superior e de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, baseado numa educação tecnicista<sup>156</sup>, o que se ratifica nas afirmações de Morosini, de que

[...] A imbricação entre a política socioeconômica e a educacional fica clara na exposição de motivos da Lei nº 5540, que trata da reforma universitária e declara ser uma das suas principais metas a racionalização das atividades universitárias, de forma a dar-lhe maior eficiência e produtividade [...] características das atividades empresariais. [...].( STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 314).

Assim, a apregoada modernização da universidade traz, com a reforma, de forma subentendida e mascarada pela ideia de desenvolvimento, os objetivos político-econômicos de eficiência e produtividade, também atingidos por meio da educação. Ainda, pode-se afirmar que, com a Reforma e a criação das universidades, a identidade dos cursos se diluiu no sistema orgânico, com ênfase mais no aspecto administrativo do que no político e acadêmico. Nas lembranças docentes sobre as mudanças, percebe-se como os professores vivenciaram o

<sup>156</sup> ...na qual, segundo Luckesi, “[...] a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. A educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. [...]. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. A pesquisa científica, a tecnologia educacional, a análise experimental do comportamento garantem a objetividade da prática escolar, uma vez que os objetivos instrucionais (conteúdos) resultam da aplicação de leis naturais que independem dos que a conhecem ou executam. A influência da pedagogia tecnicista remonta à 2<sup>a</sup> metade dos anos 50 [...] Entretanto foi introduzida mais efetivamente no final dos anos 60, com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. É quando a orientação escolanovista cede lugar à tendência tecnicista, pelo menos no nível de política oficial; os marcos de implantação do modelo tecnicista são as leis 5.540/68 e 5.692/71, que reorganizam o ensino superior e o ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus.[...] (1993, p. 35-46).

momento de adequação e em que perspectiva e quais aspectos marcaram sua prática, estando presentes em suas memórias. Assim, os depoentes assumem diferentes posicionamentos, dependendo da ótica sob a qual analisam a implantação da Lei 5.540/68 na FEFCL-PG/UEPG. Professor Aguiar rememora:

*[...] A reforma universitária foi positiva, ela seguia um princípio liberal, que eu defendia, eu reconheço como básico a liberdade e a mudança para o sistema semestral de ensino, dava autonomia para os acadêmicos fazerem seu plano de curso, se fossem capazes de dar conta, ótimo. Se não? [...] Outro ponto positivo eram os pré-requisitos, é fundamental. Por exemplo: Como um aluno ia cursar Metodologia do Ensino de História, se não tivesse tido Didática, o aluno precisava dos conhecimentos da didática para aplicar de forma especial na prática, ou, como ia ter Didática antes de ter Psicologia da Educação. Era muito importante. [Com a Reforma não houve prejuízo das matérias e carga horária?] Não, porque a reforma foi feita junto com os professores, que eram livres para estabelecer a carga horária e o conteúdo de sua disciplina, não teve prejuízo. [...] eu sempre fui democrático e assim a reforma foi feita por todos. [Entrevista em 07/08/2008].*

Como Coordenador da Comissão de Implantação da Lei 5.540/68, o depoente tem como foco a adequação dos cursos à Reforma Universitária, apresenta aspectos positivos na organização dos cursos superiores, valorizando a importância do embasamento teórico para a prática, na formação de professores, e ressaltando como o sistema semestral de créditos representava mais autonomia para os alunos.

Por sua vez, o professor Brasil analisa as mudanças implantadas com a Reforma Universitária a partir da sua prática, e assevera que elas não trazem melhorias:

*[...] a lembrança que eu tenho é que não melhorou em nada, prejudicou. Para começar que o [curso] semestral era só em seis meses [...] E que você poderia levar, ser reprovado, passar para o [semestre] seguinte e ficar devendo aquilo [aquela disciplina], tendo que cumprir o horário. Então perdeu um pouco da unidade, eu acho! Aliás, o objetivo veio do governo, foi mesmo dividir os universitários, porque já não tinha mais colegas, eram outros colegas que estavam fazendo aquela disciplina, aqueles seis meses. E, antigamente [antes da Reforma] [...] a turma ia junto, alguns ficavam no caminho, mas a maioria ia até o final. Eu acho que não foi vantajoso [...] Que disciplina o professor dava em seis meses? E, às vezes, os outros seis meses não era ele, era outro professor. Acho que perdeu muito, perdeu aquela importância, às vezes, isso era até desfavorável, o professor acompanhava a turma naquela sequência de disciplinas que tinha um e dois [curso anual]. Então, o professor acompanhava até o final. [...] No semestral não, você não dava conta da matéria nos seis meses, e acabava não dando depois, na sequência [...]. Era o outro professor. Então, eu acho que não foi vantagem. [...]. [Entrevista em 17/02/2009].*

O docente revela suas impressões sobre os efeitos da Reforma Universitária sobre o Curso de História. Estabelece comparações entre as configurações curriculares do Curso antes e depois da Lei 5.540/68, e comenta sobre as dificuldades sentidas posteriormente. Essa visão também está presente na memória da professora Guízela, ao lembrar dos aspectos negativos da semestralização do ensino, justificando suas impressões pessoais.

*[...] A semestralização foi negativa, não sei se você acha? Pois havia quebra do conteúdo e do trabalho desenvolvido durante um ano letivo, dividido em dois semestres, com duração de 4 meses cada um, levando à fragmentação dos conteúdos, ainda trabalhado de forma sintética. Era muito ruim ! Eu acho, não sei se foi, mas, para mim, ficava a “sensação de perda”! [...]. [Entrevista em 17/03/2009].*

Os dois depoimentos apresentados corroboram os aspectos negativos para o Curso, sentidos na prática docente, na construção da configuração curricular, na concretização da referida proposta, e ressaltam os prejuízos percebidos na formação inicial do professor de História, dentre os quais a fragmentação do Curso e das turmas de alunos, impedindo a formação de um grupo pensante, o que corresponde ao ideário de segurança nacional, do regime militar. Nesse sentido, também se deu a fragmentação dos conteúdos, ainda sintetizados, para atender o sistema semestral de ensino, como expressa a depoente: “para mim, ficava a sensação de perda”. Essa avaliação feita pelos docentes é fruto de sua própria experiência como professores.

Sob a ótica mais generalizada sobre a reforma, o professor Fonseca atém-se aos possíveis ganhos e/ou perdas do Curso de História, comentando:

*[...] Eu penso que ganhou. [Ganhou? Por quê?] Não sei. A maneira como a gente foi se adaptando àquela reforma. Foi estabelecendo novas normas, novas diretrizes, novos objetivos, vamos dizer, como eu disse, com a chegada ainda mais de professores novos [...]. Com outras universidades, não é mesmo? Eu acredito que a História ganhou bastante, o Curso de História ganhou bastante, não só a História [...]. [Entrevista em 1º/12/2008].*

No depoimento apresentam-se indícios de uma avaliação das mudanças promovidas pela Reforma Universitária, de uma visão sobre a trajetória histórica do curso de formação de professores de História, da FEFCL-PG. As colocações apontam para uma compreensão das mutações como parte inerente do processo histórico, desse modo, o docente reconhece que houve avanços com as adequações e transformações em atendimento à Lei 5.540/68, da Reforma

Universitária, na criação das universidades, no ingresso de professores novos, vindos de outras instituições e, com tais exemplos ratifica que houve ganhos para o Curso de História, assim como, para os demais e, salienta a constituição da Universidade Estadual de Ponta Grossa, em 1970.

Desse modo, se reconhece que, nas décadas de 1960 e 1970, a proposta de formação de professores no Curso de licenciatura em História, da FEFCL-PG, criado a partir da LDBEN 4024/61 e modificado com a Lei 5.540/68, atende à legislação educacional brasileira articulada aos interesses político-econômicos internacionais. Ratifica-se essa afirmação pela intervenção norte-americana na educação sob a forma do Acordo MEC-USAID, na adequação do sistema nacional de ensino, em todos os níveis, ao ideário da Ditadura Militar (1964-1985).

Mas, ressalta-se que, a configuração curricular desse curso se dá pela ação dos protagonistas desse processo, entre eles, os professores formadores, com os quais ressalva-se como afirma o depoente, que a construção dessa configuração se dá de acordo com “A maneira como a gente foi se adaptando àquela reforma. Foi estabelecendo novas normas, novas diretrizes, novos objetivos...”. Nesse sentido, nas considerações finais deste trabalho, faz-se um balanço sobre a questão “Formação de Professores de História” na FEFCL-PG/UEPG, entre os anos de 1950 e 1970, ressaltando-se que esta reconstrução histórica realizada no entrecruzamento das fontes escritas – documentos oficiais e das fontes orais - memórias docentes, representa uma das inúmeras possibilidades de investigação sobre o objeto de pesquisa em questão.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA NA FEFCL-PG/UEPG: PROPOSTAS E CONFIGURAÇÕES CURRICULARES NO PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE**

... as relações entre memória e história, [...] as relações entre passado e presente não devem levar à confusão e ao ceticismo. Sabemos agora que o passado depende parcialmente do presente. Toda a história é bem contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto a seus interesses, o que não só é inevitável como legítimo.

(LE GOFF, 2003)

Reconhecendo-se a contemporaneidade da reconstrução histórica na apreensão do passado para responder aos interesses do presente, considera-se relevante os resultados obtidos nesta pesquisa sobre a formação do professor de História na FEFCL-PG/UEPG, de 1950 a 1970. Devido à importância atribuída à educação brasileira e à organização do sistema nacional de ensino, em todos os níveis, iniciada na década de 1930, intensificada nas décadas seguintes, chegando à década de 1970, com mudanças significativas rumo à modernização, em especial, do ensino superior, enfatizando-se neste trabalho, as Faculdades de Filosofia, instituições responsáveis pela formação de professores para o ensino secundário.

Sabe-se que a modernização da educação brasileira teve início na década de 1930, com o processo de industrialização no país, que desencadeia a transformação de uma sociedade rural para uma sociedade urbana, nos anos de 1940 a 1960. Nesse contexto político-econômico nacional, salienta-se a organização do Sistema Educacional Brasileiro que foi se alinhando aos interesses político-econômicos, com a expansão do sistema público e gratuito de ensino, em nível primário e secundário, estando em gestação uma educação tecnicista, com objetivos de preparar a mão de obra para o novo mercado de trabalho.

Nesse sentido se verifica a ampliação da rede pública de ensino primário e secundário no país, nas décadas de 1940-1950 e, decorrente da ampliação quantitativa das instituições escolares surge a necessidade de professores formados em cursos de nível superior. Na esteira desses acontecimentos investe-se na criação de escolas de ensino superior para a formação dos quadros docentes do

ensino secundário, assim como também, para formar quadros docentes para os cursos de formação de professores, em nível ensino superior. As Faculdades de Filosofia são as unidades eleitas para a formação docente, pois assim, a baixo custo, há possibilidade de expansão da rede pública e particular de ensino superior. Na Região Sul do país constata-se a iniciativa privada, na ação da Igreja Católica, para a criação das primeiras FAFI, nos Estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina e, no Estado do Paraná se reconhece a ação das forças político-econômicas regionais articuladas às forças políticas estaduais e federais na criação das Faculdades de Filosofia, sendo a Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa – FEFCL-PG, criada em 1949, como a primeira instituição pública estadual de ensino superior do Paraná.

No contexto histórico-educacional dos anos 1950 entra em funcionamento a FEFCL-PG, destacando-se entre os três cursos criados, o bacharelado de Geografia e História e, no ano de 1953, é criado o Curso de Didática com a finalidade de complementar a formação docente dos alunos concluintes dos cursos de bacharelado, interessados na atuação no magistério em nível secundário, uma área de atuação em expansão nas regiões interioranas dos estados brasileiros. Reconhece-se que a formação do professor de História é uma prioridade na política educacional brasileira, a partir da década de 1930, no governo Vargas, objetivando a formação de uma identidade nacional, com a Campanha de Nacionalização cujos empreendimentos se intensificam nas décadas seguintes.

Assim, na década de 1950, o Curso de Geografia e História está entre os primeiros cursos criados nas FAFI e, na recém instalada Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa (1950). O referido Curso segue a legislação nacional vigente, estruturado dentro do primeiro modelo de formação de professores implantado no Brasil, na década de 1930, segue o chamado esquema 3+1, ou seja, o curso de bacharelado com 3 anos de duração e o curso de Didática com a duração de 1 ano. Modelo de formação docente, cujo legado deixa marcas histórico-educacionais fundantes no processo de “formação inicial de professores no Brasil”, como um projeto educacional implantado em nível nacional e, desenvolvido nas mais diversas realidades regionais, de acordo com as possibilidades contextuais, na ação dos protagonistas desse processo, professores formadores e alunos.

Mas, as denominadas marcas históricas fundantes se materializam nas práticas docentes no ensino superior, dos novos professores do ensino secundário,

se fazem presentes na continuidade da história recente da educação brasileira, entre as décadas de 1940 e 1970 e, são perceptíveis como características do Curso de Geografia e História e do Curso de Didática da FEFCL-PG.

Entre essas características destacam-se: – formação dicotomizada entre conteúdo específico - geográfico e histórico; e conteúdo pedagógico – didáticas e disciplinas de cunho educacional, – concepções historiográficas positivistas,; e as concepções pedagógicas da Escola Nova ou chamada Pedagogia Renovada, junto à qual permanecem elementos da chamada Pedagogia Tradicional, – corpo docente inicial formado por bacharéis, ensino catedrático baseado na transmissão do conhecimento de domínio do professor e na autonomia docente sobre a cátedra, o que concorre para uma formação inicial fragmentada no trabalho isolado dos professores e , – sistema de avaliação ancorado no conhecimento reproduzido nas provas escritas e orais predeterminadas em calendário de cada ano letivo.

Reconhece-se que o Curso de Geografia e História e o Curso de Didática da Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa atendem à legislação educacional da época, pelo reconhecimento obtido junto ao MES/MEC quando da formação da primeira turma, em 1952 e, do Curso de Didática em 1955. Possuem projetos correspondentes às propostas de formação de professores da época. Salienta-se ainda, que, com os demais cursos criados na instituição representam um avanço no campo educacional, formando professores para o ensino secundário e, para o ensino superior, na própria instituição. Contribuem para a consolidação da Faculdade e do curso de formação de professores de História na região dos Campos Gerais, atualizada na década de 1960, em função da nova legislação federal .

Deste modo, ressalva-se que, no início da década de 1960, percebem-se mudanças como a formação do Corpo Docente do Curso de Geografia e História, em sua maioria, composta por professores licenciados pela própria instituição. Essa característica do quadro docente composto por ponta-grossenses constitui-se uma particularidade da Faculdade de Filosofia de Ponta Grossa. Nas adequações à LDBEN/61 é criado o Curso de História, atendendo ao segundo modelo de formação de professores implantado no Brasil, denominado “modelo conservador do pós-guerra” marcado pelo controle político sutil e um sistema dual de educação em nível superior, com a expansão das faculdades de filosofia para formação de professores, advindos das classes médias em ascensão. (SCHWARTZMANN, in: BROCK, SCHWARTZMANN, 2005, p.181).

Assim, atendendo às novas prescrições legais, somadas às marcas históricas do modelo de formação anterior, instalam-se os chamados cursos de Licenciatura, com 4 anos de duração, cuja matriz curricular é composta por disciplinas constituídas como tal, a partir do desdobramento das antigas cátedras e, com a integração das disciplinas pedagógicas e didáticas ao currículo.

Verificando-se a proposta curricular do Curso de licenciatura em História da FEFCL-PG, conclui-se que há manutenção de uma formação dicotômica, na ação dos professores formadores, cuja prática traz em si, na formação escolar e profissional, o modelo de ensino catedrático. Permanecem as concepções positivistas, com uma inovação, a introdução de uma disciplina de cunho historiográfico, que recebe a denominação de “Introdução aos estudos históricos”, e ressalva-se que no decorrer da década de 1960, tais concepções historiográficas passam a ser questionadas, com a difusão de novos conhecimentos relacionados à Escola de Annales. Quanto às concepções pedagógicas observa-se elementos da Pedagogia Tradicional e da Escolanovista, sob a égide de Educação Tecnista, identificada na valorização das técnicas e dos recursos audiovisuais (RAV).

Conclui-se que a proposta pedagógica de formação do professor de História na FEFL/UEPG apresenta elementos do modelo anterior, com elementos inovadores, entre esses, o status de curso de licenciatura, com objetivo de “formar professores” , portanto diferenciado do curso de bacharelado. Essa afirmação encontra base legal na documentação e suporte na realidade local, do Curso de Licenciatura em História da FEFCL-PG, no perfil dos novos professores formadores responsáveis pela coordenação e desenvolvimento do curso. Um quadro docente composto por professores licenciados e atuantes no ensino secundário; em cuja prática se evidenciam aspectos inovadores.

Entre as inovações, destacam-se: - introdução de abordagens historiográficas de Annales; - inserção da pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, como atividade de ensino; - abertura para o processo de qualificação docente, - atuação da comunidade acadêmica junto à comunidade local/regional, com a realização de pesquisas, e o início de um processo de reconhecimento e pesquisa sobre o patrimônio cultural local/regional; e, ainda, - a integração das disciplinas pedagógicas ao currículo do Curso representa um avanço na formação teórico-metodológica para a docência e um anúncio da identidade dos Cursos de Licenciatura, cuja construção se dá nas décadas seguintes, mediante novas



alterações advindas de prescrições legais e das representações docentes, edificadas na experiência como professores formadores e na luta pelas melhorias desses cursos, por meio de inúmeras organizações de classe, como ANPUH, ANPED, entre outras.

Ainda no final da década de 1960 para 1970, verifica-se a continuidade da adequação da educação nacional aos interesses político-econômicos da sociedade capitalista internacional em desenvolvimento, o que exige modificações em todos os setores sociais, atingindo os contextos em todos os níveis, do local/regional ao mundial e, com isso, a "[...] A reforma de 1968 representa, sem dúvida, considerável avanço na modernização da educação superior brasileira, ressalvados os aspectos autocráticos, frutos do regime então vigente, centralizador e ditatorial." (FRAUCHES, 2003, p. 4). Decorrentes dessa modernização, no contexto da Ditadura Militar, ressaltam-se às adequações dos cursos de formação de professores das áreas de História e de Geografia, como comenta Fonseca:

[...] Analisando, retrospectivamente, [...] modelo de formação inicial de professores de História e Geografia, realizado nos Cursos de Licenciatura Curta de Estudos Sociais, instituídos no Brasil durante a Ditadura Militar, no interior do projeto de descaracterização das humanidades no currículo escolar e de (des)qualificação dos professores de História. Trata-se de um projeto de desqualificação estratégica, articulado a diversos mecanismos de controle e manipulação ideológica que vigoraram no Brasil no período do Regime Militar. [...] (FONSECA, 2007, p 2).

Assim, o reconhecimento da configuração curricular dos Cursos de História – licenciatura plena, e Estudos Sociais – licenciatura curta, na UEPG, no contexto da Ditadura Militar, constitui-se importante temática para futuras pesquisas, tendo em vista as singularidades do contexto histórico-educacional ponta-grossense. No caso do Curso de História, foram os filhos das famílias tradicionais da região responsáveis pela formação da nova geração de professores formadores, que viriam, nas décadas seguintes (1960 e 1970) assumir a continuidade da formação de professores de História, na Região dos Campos Gerais, Estado do Paraná.

Mas, como um dos aspectos relevantes da Reforma Universitária, há mudança no ensino superior no Brasil, com isso, a clientela assume um novo perfil, devido aos novos critérios de aprovação nos exames vestibulares unificados, de caráter classificatório, mais não eliminatório, e, ainda, pela possibilidade de ascensão social por meio de um curso universitário. As novas características do corpo discente, impõe novos desafios para o corpo docente do Curso de História, no

início da década de 1970, cujas lembranças estão claras nas memórias docentes , como explicita uma das depoentes

*[...] Bom, as dificuldades eram sempre, todo o ano praticamente as mesmas [os alunos] trabalhavam [...]. O curso noturno, tinha também o diurno, também dei aula no curso diurno, mas falando do curso noturno, que é desse período, [os alunos] trabalhavam, não tinham tempo, chegavam atrasados, porque o horário do serviço não dava para chegar! Era aquela luta por causa do comparecimento. E aí pelas dez e meia da noite, a aula terminava dez para as onze, [22:50 h], muitas vezes dez e meia [22:30 h] tinha que ir embora porque se não perdia o ônibus [...]. Você era obrigada a ceder em muitos pontos, não tinha como! Porque junto, o lado que você tem de profissional competente, você tem que também ter a sua humanidade. O aspecto humano para com aquele aluno, porque, aí se não dá, você não vê só um elemento [...] você tem que ver um ser humano que tem muitas dificuldades, depende de outras circunstâncias, que fogem à minha alçada, como é o caso de um horário de ônibus, de um tempo de serviço, muitos trabalhavam em bancos naquela época. [...] tinha desde os mocinhos até os de mais idade, e nós tínhamos sempre, desde os primeiros tempos, muitos alunos de fora. Nós tivemos muitos alunos de Castro, Jaguariá e Palmeira [...]. A gente conversava, sabia que eles eram daquelas cidades, eles chegavam e conversavam. Aliás, muitos bons alunos [...]. Agora, assim, entre interessados e desinteressados, eu diria que era uma boa quantidade de desinteressados [risos] que estavam ali mesmo para ganhar um diploma, e interessados, assim, com muita vontade, não eram tantos! [...] penso assim, uns 30% [...]. Os outros se dividiam entre aqueles que estavam lá só por estar [...] “Ah! Mais eu não quero, porque isso não me interessa, eu quero um diploma de curso superior.” E aquela luta da gente para trazê-los para um sentido maior. [...] A seriedade que tem um curso bom, é [exige] que se dedique a ele [...] porque se a gente não tem seriedade com que a gente faz, como é que você vai fazer com que o aluno tenha? [...]. [Profª. Maria Aparecida, entrevista em 05/12/2010].*

Ao caracterizar o corpo discente do Curso de História, após a implantação da Lei 5540/68, a docente aponta para desafios lançados ao corpo docente, demonstrando a dinamicidade da educação em sua trajetória histórica recente.

Das novas prescrições legais, à concretização da configuração curricular, os professores reconhecem a necessidade de mudanças quanto à postura docente - ministrar um curso a alunos desinteressados dos objetivos do mesmo – formar professores para o ensino de 1º e 2º graus. Desafio que se atribui à mudança de critérios para o ingresso no ensino superior e, aos investimentos na expansão dos cursos ministrados nas faculdades de filosofia, na rede pública e privada, levando à formação de um número elevado de profissionais disponíveis no mercado de trabalho, contribuindo para a desvalorização desses profissionais e, com isso, os cursos de licenciatura não apresentam grande concorrência, constituindo-se uma

opção de ensino superior com vistas a ascensão social, pela aquisição de um título universitário.

Assim, a apregoada modernização da universidade traz, de forma subentendida e mascarada pela ideia de desenvolvimento, os objetivos político-econômicos de eficiência e produtividade, também atingidos por meio da educação. Ainda, pode-se afirmar que, com a Reforma e a criação das universidades, a identidade dos cursos se diluiu no sistema orgânico, com ênfase mais no aspecto administrativo do que no político e acadêmico, demonstrando como a educação esteve a serviço dos interesses político-econômicos, na história da sociedade brasileira. Em tais afirmações se reconhece a complexidade que envolve a história de uma instituição educativa, das normas legais às práticas sociais, compreendidas em suas singularidades, em sua própria contextualidade, na dinâmica da história da educação regional.

Levando-se em conta que, inúmeros aspectos podem ser analisados numa reconstrução histórica sobre uma instituição de ensino é que, fez-se uma análise das propostas curriculares dos cursos de Geografia e História, Didática e de Licenciatura em História, da FEFCL-PG/UEPG, no entrecruzamento das fontes oficiais, no caso sobre as prescrições legais para o ensino superior, em especial para o Curso de História, como um elemento norteador para, no enquadramento das memórias docentes, recuperar junto às fontes orais, as singularidades históricas da configuração curricular dos cursos de formação de professores de História, na FEFCL-PG, mediante a proposta de formação de professores no Brasil, vigente na década de 1950 e as mudanças propostas na legislação federal na década de 1960.

Neste caso, ressalta-se que as fontes orais revelaram fatos sociais vivenciados pelos professores atuantes no processo de formação inicial de professores de História na referida instituição, situada na complexidade do contexto histórico-educacional de mudanças e adequações do sistema de ensino brasileiro, alinhada aos objetivos político-econômicos internacionais. Porquanto, é que se distingue a importância das memórias de professores do ensino da educação básica (1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus), professores universitários, professores de todos os níveis de ensino, profissionais de considerável relevância social, em todos os tempos, pois, como afirma Fonseca, “[...] não há educação e ensino sem professor, e o professor de História é uma pessoa que está na história, assim como a faz, sofre, desfruta e transforma! [...]” (2007, p. 12). Por isso, são as representações docentes

possibilitadoras de reconstruções históricas sobre a formação de professores, na história da educação brasileira.

Destarte, o reconhecimento da relevante temática, da utilização de memórias docentes como fontes orais reveladoras de aspectos não conhecidos sobre o processo histórico-educacional, os resultados desta pesquisa representam significativa contribuição na produção historiográfica sobre o ensino superior no Brasil. A significância está nos aspectos desvelados e, muito mais, naqueles a serem ainda problematizados e estudados em futuras pesquisas.

## FONTES

### DOCUMENTOS OFICIAIS FEDERAIS

BRASIL (1931). Estatuto das Universidades brasileiras. **Ministério de Educação e Saúde.**

\_\_\_\_\_. (1939). MINISTÉRIO de Educação e Cultura. Decreto-lei nº 1.190..

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA (1946). Decreto nº. 9053, de 12/03/1946.

\_\_\_\_\_. (1953). MINISTÉRIO de Educação e Cultura. Lei n.º 1.920, de 25/07/1953.

\_\_\_\_\_. (1955). MINISTÉRIO de Educação e Cultura. LEI nº 2.594 de 08/09/1955. Dispõe sobre o desdobramento dos Cursos de Geografia e História nas Faculdades de Filosofia.

\_\_\_\_\_. (1961) MINISTÉRIO de Educação e Cultura. LDBEN nº 4024, de 20/12/1961.

\_\_\_\_\_. (1964) MINISTÉRIO de Educação e Cultura. Portaria n. 7, de 23/1/1964. In: FACULDADE Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Ponta Grossa. **Correspondências recebidas do MEC- 1957 a 1968.** Ponta Grossa, 1957-1968.

\_\_\_\_\_. (1968). MINISTÉRIO de Educação e Cultura. LEI nº 5540, de 28/11/1968.

\_\_\_\_\_. (1971). MINISTÉRIO de Educação e Cultura. LEI N. 5.692, de 11/08/1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

\_\_\_\_\_. (1996). MINISTÉRIO de Educação e Cultura LDBEN N. 9394 de 20/12/1996.

BRASIL. Conselho Federal de Educação/Comissão de Ensino Superior. Parecer nº 28, de 16/03/1962. In: CONSELHO Federal de Educação. **Documenta.** Rio de Janeiro: MEC, n. 1-2-3, p. 110-112, 1962.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação/ Comissão de Ensino Primário e Médio. Indicação s/n, de 1962 Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias. In: CONSELHO Federal de Educação. **Documenta.** Rio de Janeiro: MEC, n.8, p. 35-43, n. 8, Rio de Janeiro, MEC, 1962.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Superintendência do Ensino Superior. Parecer nº 292, de 1962. In: FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa. **Correspondências recebidas da Superintendência de Ensino Superior - 1960 a 1966** . Ponta Grossa, 1960-1966.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 377, de 1963. In: CONSELHO Federal de Educação. **Documenta**. Rio de Janeiro: MEC, n. 11, p. 46-48, 1963.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação/ Câmara do Ensino Superior. Parecer n.º 102/63, de 1963. In: CONSELHO Federal de Educação. **Documenta**. Rio de Janeiro: MEC, n. 20, p. 18, 1963.

\_\_\_\_\_. CONSELHO Federal de Educação. **Normas estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação**. Separata de: **Documenta**. Rio de Janeiro: MEC, n. 14, p. 13, 1964.

\_\_\_\_\_. CONSELHO Federal de Educação. **Documenta**. Rio de Janeiro: MEC, n.14, 1964.

\_\_\_\_\_. CONSELHO Federal de Educação. Comissão de Ensino Superior. Parecer n.º 321/66, de 30/5/1966. In: CONSELHO Federal de Educação. **Documenta**. Rio de Janeiro: MEC, n. 55, p. 14-15, 1966.

\_\_\_\_\_. CONSELHO Federal de Educação. Comissão de Ensino Superior. Parecer n. 394 de 08/07/1966. In: CONSELHO Federal de Educação. **Documenta**. Rio de Janeiro: MEC, n. 56, p. 89-90, 1966.

\_\_\_\_\_. CONSELHO Federal de Educação. Comissão de Ensino Superior. Parecer n. 1011 de 24/01/1966. In: CONSELHO Federal de Educação. **Documenta**. Rio de Janeiro: MEC, n. 45, p. 69, 1966.

\_\_\_\_\_. CONSELHO Federal de Educação. Comissão de Ensino Superior. Parecer n. 162/67, aprovado em 07/04/1967. In: CONSELHO Federal de Educação. **Documenta**. Rio de Janeiro: MEC, n. 68, p. 76-77, 1967.

\_\_\_\_\_. CONSELHO Federal de Educação. **Documenta**. Rio de Janeiro: MEC, n.1-2-3, 1962.

\_\_\_\_\_. CONSELHO Federal de Educação. **Documenta**. Rio de Janeiro: MEC, n.11, 1963.

\_\_\_\_\_. CONSELHO Federal de Educação. **Documenta**. Rio de Janeiro: MEC, n. 14, 1963.

\_\_\_\_\_. CONSELHO Federal de Educação. **Documenta**. Rio de Janeiro: MEC, n. 20, 1963.

\_\_\_\_\_. CONSELHO Federal de Educação. **Documenta**. Rio de Janeiro: MEC, n. 29, 1964.

\_\_\_\_\_. CONSELHO Federal de Educação. **Documenta**. Rio de Janeiro: MEC, n. 38, 1965.

\_\_\_\_\_. CONSELHO Federal de Educação. **Documenta**. Rio de Janeiro: MEC, n. 55, 1966.

\_\_\_\_\_. CONSELHO Federal de Educação. **Documenta**. Rio de Janeiro: MEC, n. 66, 1967.

\_\_\_\_\_. CONSELHO Federal de Educação. **Documenta**. Rio de Janeiro: MEC, n. 68, 1967.

DIÁRIO Oficial da União. Seção I, Rio de Janeiro: março 1946.

\_\_\_\_\_. Seção I, Rio de Janeiro: fevereiro de 1953.

#### DOCUMENTOS OFICIAIS INSTITUCIONAIS

FACULDADE Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Ponta Grossa. **Atas da Congregação 1950**. Ponta Grossa, 1950 (b)

\_\_\_\_\_. **Correspondências. 1950-55** . Ponta Grossa, 1955 (b)

\_\_\_\_\_. **Correspondências recebidas da Superintendência de Ensino Superior. 1951 a 1958**. Ponta Grossa, 1958

\_\_\_\_\_. **Correspondências recebidas da Superintendência de Ensino Superior - 1960 a 1966** . Ponta Grossa, 1966

\_\_\_\_\_. **Correspondências recebidas do MEC- 1957 a 1968**. Ponta Grossa, 1957-1968.

\_\_\_\_\_. **Correspondências enviadas - 1951 a 1958**. Ponta Grossa, 1958.

\_\_\_\_\_. **Quadros de Frequência -1950**. Ponta Grossa, 1950 (c).

\_\_\_\_\_. **Regimento Interno- 1951**. Ponta Grossa, 1951. (a)

\_\_\_\_\_. **Relatório 2º semestre 1950**. Ponta Grossa, 1950 (a)

\_\_\_\_\_. **Relatório 2º semestre 1951**. Ponta Grossa, 1951(b).

\_\_\_\_\_. **Relatório 1º semestre 1952**. Ponta Grossa, 1952 (a)

\_\_\_\_\_. **Relatório 2º semestre 1952**. Ponta Grossa, 1952 (b)

\_\_\_\_\_. **Relatório 1º semestre 1953**. Ponta Grossa, 1953

\_\_\_\_\_. **Relatório do reconhecimento do curso de didática**. Ponta Grossa, 1955.(a)

\_\_\_\_\_. **Relatório 1º semestre 1961**. Ponta Grossa, 1961.

\_\_\_\_\_. **Relatório 1º semestre 1962.** Ponta Grossa, 1962.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual 1963.** Ponta Grossa, 1963

\_\_\_\_\_. **Relatório anual 1964.** Ponta Grossa, 1964.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual 1965.** Ponta Grossa, 1965.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual 1966.** Ponta Grossa, 1966.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual 1967.** Ponta Grossa, 1967.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual 1968.** Ponta Grossa, 1968.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual 1969.** Ponta Grossa, 1969.

FACULDADE de Filosofia Ciências e Letras. **Relatório anual 1970.** In: UNIVERSIDADE Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 1970.

\_\_\_\_\_. **M.E.C. expedidas 1951 a 1971 .** In: UNIVERSIDADE Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 1971

\_\_\_\_\_. **Relatório anual 1971.** In: UNIVERSIDADE Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 1971

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Educação e Cultura – Recebidas- 1951-1971.** In: UNIVERSIDADE Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 1971

UNIVERSIDADE Estadual de Ponta Grossa. **Histórico escolar nº. 0078/89.** Ponta Grossa, 1976.

PRÓ REITORIA de recursos humanos. Seção de recursos humanos: Antonio Armando Cardoso Aguiar. In: UNIVERSIDADE Estadual de Ponta Grossa. **Arquivo permanente.** 2009 (a).

\_\_\_\_\_. Seção de recursos humanos: Brasil Borba. In: UNIVERSIDADE Estadual de Ponta Grossa. **Arquivo permanente.** 2009 (b).

\_\_\_\_\_. Seção de recursos humanos: Ismênia Pinheiro Machado. In: UNIVERSIDADE Estadual de Ponta Grossa. **Arquivo permanente.** 2009 (c).

\_\_\_\_\_. Seção de recursos humanos: Josefina Ribas Milléo. In: UNIVERSIDADE Estadual de Ponta Grossa. **Arquivo permanente.** 2009 (d).

\_\_\_\_\_. Seção de recursos humanos: José Hycsy Fonseca In: UNIVERSIDADE Estadual de Ponta Grossa. **Arquivo permanente.** 2009 (e).

\_\_\_\_\_. Seção de recursos humanos: Maria Aparecida Cezar Gonçalves. In: UNIVERSIDADE Estadual de Ponta Grossa. **Arquivo permanente.** 2009 (f).



\_\_\_\_\_. Seção de recursos humanos: Guízela Veleza Frey Chamma. In: UNIVERSIDADE Estadual de Ponta Grossa. **Arquivo permanente**. 2009 (g).

\_\_\_\_\_. Seção de recursos humanos: Hécio de Oliveira Ladeira. In: UNIVERSIDADE Estadual de Ponta Grossa. **Arquivo permanente**. 2009 (h).

FACULDADE de Filosofia, Ciências e Letras. Diários de Classe do Curso de Geografia e História, 1950 a 1953. In: UNIVERSIDADE Federal do Paraná. **Arquivo Permanente do Setor de Ciências Humanas**. Abril/2009.

\_\_\_\_\_. Diários de Classe do Curso de Licenciatura em História, 1963. In: UFPR, **Arquivo Permanente do Setor de Ciências Humanas**. Abril/2009.

## JORNAIS

DIÁRIO DOS CAMPOS. **A Escola de Filosofia é propaganda eleitoral**. Ponta Grossa, 1950. 25/01/1950.

\_\_\_\_\_. **O início das aulas da Escola de Filosofia**. Ponta Grossa, 1950. 01/07/1950.

MILLARCH, Aramis. Os partidos de 50 anos passados. In: JORNAL ESTADO DO PARANÁ. **Tablóide**. Curitiba, 1985. 08/11/1985.

\_\_\_\_\_. Lupion: um depoimento para a história política do Paraná. In: ESTADO DO PARANÁ. **Almanaque**. 1990. 23/09/1990.

\_\_\_\_\_. Paraná na Câmara dos Deputados. In: ESTADO DO PARANÁ, 1977. 13/08/1977.

\_\_\_\_\_. Os Nossos Senadores. In: ESTADO PARANÁ, 1974. 12/11/1974.

WAMBIER. Daily Luiz. Da faculdade estadual de filosofia, ciências e letras de Ponta Grossa: palavra do Governador sobre a Escola que ensina a ensinar. In: ESTADO DO PARANÁ., Curitiba, 1951. 31/10/1951, ano I, nº. 30.

## PROFESSORES ENTREVISTADOS

### 1. ANTONIO ARMANDO CARDOSO AGUIAR

Realização da entrevista:

- data - 07/08/2008      - horário: das 10:00 às 11:20 h

- local: residência do entrevistado

## 2. BRASIL BORBA

Realização da entrevista

- data **17/02/2009** - horário: das **9:30:00 às 10:20 h**
- local: Escritório Borba Advogados Associados.

## 3. GUÍSELA VELEDA FREI CHAMMA

Realização da entrevista

- data 17/03/2009 - horário: das 15:00 às 17:00 h
- local: residência do entrevistado em Ponta Grossa

## 4. HELCIO DE OLIVEIRA LADEIRA

Realização da entrevista

- data 08/04/2009 - horário: das 10:00 às 10:40 h
- local: Departamento de História – UEPG – Campus Central
- endereço: Praça Santos Andrade, s/n - Centro  
Ponta Grossa – PR

## 5. ISMÊNIA PINHEIRO MACHADO

Realização da entrevista:

- data 13/03/2009 - horário: das 15:00 às 16:00 h
- local: residência da entrevistada

## 6. JOSÉ HYCZY FONSECA

Realização da entrevista:

- data 01/12/2008 - horário: das 10:00 às 11:45 h
- local: residência do entrevistado

## 7. JOSEFINA RIBAS MILLÉO

Realização da entrevista:

- 1º contato - conversa por telefone

- data **15/05/2008** - horário: das **10:00 às 10:20 h**

- 2º contato – encontro pessoal

- data **21/11/2008** - horário: **das 17:30 às 19:30 h**

- local: residência da entrevistada

## 8. MARIA APARECIDA GONÇALVES

Realização da entrevista:

- data **05/12/2008** - horário: das **14:00 às 15:45 h**

- local: residência da entrevistada

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior. **Notícias nº 92**. Brasília, Jul/Ago./Set. 2006. <Disponível em: <http://www.abmes.org.br>>. Acesso em: 17/03/2009.

ASSOCIAÇÃO Nacional de História. **Quem somos**. Disponível em < <http://www.anpuh.org/>>. Acesso em 17/03/2010.

ABUD, Kátia Maria. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, 1993.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALVES, Fábio Lopes; STADNIKY, Hilda Pívano. **Práticas e Representações: gênero na literatura e na mídia-ST:04**. Disponível em: [www.iea.usp.br/iea/revista/coletaneas/](http://www.iea.usp.br/iea/revista/coletaneas/) Acesso em: 02/02/2007.

AMADOR, Milton Cleber Pereira; WOLOSZYN, Noeli; PIEROZAN, Sandra Simone Hopner; ZOTTI, Solange Aparecida. **A pesquisa na formação do professor de história**. Caçador: UNOESC, 2005.

ANUÁRIO Estatístico do Brasil 1997 – IBGE, In: MAGALHÃES, Marisa Valle; KLEINKE, Maria de Lourdes Urban. **Projeção da População do Paraná: tendências e desafios**. In: **Revista paranaense do desenvolvimento**. Curitiba, jan./jun. 2000.

AZAMBUJA, Lissi Iria Bender. **Língua Alemã: um legado dos imigrantes alemães para Santa Cruz do Sul**. Santa Cruz do Sul: RS, EDUNISC, 2002. (Série Conhecimento: teses e dissertações).

AZANHA, José Mário P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4. ed. Brasília: UnB, 1963.

BALDIN, Nelma. **A história dentro e fora da escola**. Florianópolis: UFSC, 1989.

BARBOSA, Rita De Cássia Ribeiro. **Os planos de desenvolvimento e a educação: de Juscelino Kubitschek ao regime militar**. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BARRETO, Elba Siqueira de. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileira**. 2. ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

BASTOS, Maria Helena; BENCOSTTA, Marcus Levy; CUNHA, Maria Teresa Santos. **Uma cartografia da pesquisa em história da educação da região sul**: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul (1980-2000). Pelotas, RS: Seiva, 2004.

BENTO MUNHOZ DA ROCHA NETO. In: Casa civil do Paraná. Disponível em: <<http://www.casacivil.pr.gov.br>>. Acesso em: 25/03/2009.

BEZERRA, Francisco Chaves. **O ensino superior de História na Paraíba. (1952-1974): aspectos acadêmicos e institucionais**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileira**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação).

\_\_\_\_\_. **O livro didático e o saber escolar**. São Paulo: Autêntica, 2008. ( Coleção história da educação).

BORGES, Gilberto André. **Trajetória da educação no Brasil**: pensamento pedagógico brasileiro. Florianópolis, 2005. Disponível em: <[www.musicaeeducacao.mus.br](http://www.musicaeeducacao.mus.br)>. Acesso em: 09/03/2009.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Portugal: Publicações Europa-América, 1983 (Fórum da História)

BOUTIER, Jean; JULIÁ, Dominique. (Orgs.). **Passados recompostos**: campos e canteiros da história. Rio de Janeiro: UFJR: FGV, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A memória no outono. **Psicologia**, São Paulo, v. 9, n.2, 1998.

BRASIL PINHEIRO MACHADO. In: **Dicionário Histórico e Geográfico dos Campos Gerais**. UEPG: 200... . Disponível em: <http://www.uepg.br/dicion/verbetes/>. Acesso em 08/04/2009.

BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

\_\_\_\_\_. A escola dos annales 1929-1989: a revolução francesa da historiografia. Tradução de ODÁLIA, Nilo. São Paulo: USP, 1991.

CAMPOS GERAIS DO PARANÁ. In: **Dicionário Histórico e Geográfico dos Campos Gerais**. UEPG: 200... . Disponível em: <http://www.uepg.br/dicion/verbetes/>. Acesso em 08/04/2009.

CAMPOS GERAIS DO PARANÁ DIVISÃO MUNICIPAL In: **Dicionário Histórico e Geográfico dos Campos Gerais**. UEPG: 200... . Disponível em: <http://www.uepg.br/dicion/verbetes/>. Acesso em 08/04/2009.

CAMPOS, Névio de. **Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade (1892-1950)**. Curitiba: UFPR, 2008.

CANABRAVA, Alice P. A Associação Nacional dos Professores Universitários de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 1, n.1, p. 1 - 10, 1981.

CAPELATO, Maria Helena Rolim, FERLINI, Vera Lúcia Amaral. Escola Uspiana de História. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 8, n. 22, dez/1994.

CARMINATI, Celso João. Conhecimento e formação de intelectuais na Faculdade Catarinense de Filosofia. Cultura Escolar Migrações e Cidadania. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, VII. **Actas...** 20 - 23 Junho 2008, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto)

CARNEIRO, Cirlei Francisca Gomes; OLIVEIRA, Joselfredo Cercal de. Edificações escolares em Ponta Grossa a partir da gestão da “coisa pública” de Albary Guimarães. In: **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**. Ponta Grossa, vol. 13, n. 1, p. 97-110, 2005. Disponível em: < <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas>>. Acesso em 24/06/2009.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O currículo do curso de licenciatura: realidades, diretrizes e problemas. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (coord.). **A formação do professor e a prática de ensino**. São Paulo: Pioneira, 1988

CARVALHO, Merise Santos de. Construindo uma didática experimental no Rio dos anos 50/60. In: CONGRESSO Brasileiro de História da Educação 1. **Educação no Brasil: história e historiografia. Anais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2000.

CARVALHO, Silvana Maura Batista de. **O Livro didático e as concepções historiográficas: uma análise do ensino de 1º e 2º graus**. 60 p. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino Superior) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 1995.

\_\_\_\_\_. **As recentes renovações historiográficas e o ensino de história renovada na proposta curricular do estado do Paraná**. 42 p. Trabalho Acadêmico (Teoria da História) – Curso de Mestrado em História, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os egressos da UEPG e o ensino de história: a formação de professores**. 202 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,

Universidade do Centro Oeste/Universidade Estadual de Campinas, Guarapuava. 1998.

\_\_\_\_\_. **Professores das primeiras instituições escolares da região dos Campos Gerais-PR:** uma relação entre história e memória do Colégio Estadual Regente Feijó. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4. , **Anais.** Goiânia, GO: 2006. 1 CD-ROOM.

CARVALHO, Silvana Maura Batista de; MOURA, R. N. A. . Trajetória de professoras normalistas da década de 50 na região dos Campos Gerais-Pr: um recorte histórico através da história oral. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL 3, 2003, Aracaju-SE. **Anais.** Sergipe: UFS, 2003.

\_\_\_\_\_. **Professores das primeiras instituições escolares da região dos Campos Gerais-PR:** uma relação entre história e memória. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3. , **Anais.** Curitiba: 2004. 1 CD-ROOM.

CELESTE FILHO, Macioniro. A reforma universitária e a criação das faculdades de filosofia. **Revista Brasileira de história da educação**, São Paulo, n. 7, jan./jun. 2004.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: **Estudos avançados**, 1991. Disponível em: [www.iea.usp.br/revista/coletaneas/histfilociencia/chartierv11.html](http://www.iea.usp.br/revista/coletaneas/histfilociencia/chartierv11.html). Acesso em 28/08/2008.

\_\_\_\_\_. **El mundo como representación:** estúdios sobre história cultural. 2. ed. Barcelona: Gedisa Editorial, 1996.

\_\_\_\_\_. Textos, impressões, leituras. In: HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CHAVEAU, Agnes; TÉTART, Philippe. Questões para a história do tempo presente. CHAVEAU, Agnes; TÉTART, Philippe (Org.). **Questões para a história do tempo presente.** Bauru, SP: EDUSC, 1999.

CHAVES, Niltonci Batista. A saia verde está na ponta da escada as representações discursivas do diário dos campos a respeito do integralismo em Ponta Grossa. **Revista de História Regional**, v. 4, n. 1, verão/1999.

\_\_\_\_\_. Um pouco da história política. In: JORNAL da manhã news. **Fragmentsos.** Ponta Grossa, 05/07/2009. Disponível em< [www.jmnews.com.br/index.>](http://www.jmnews.com.br/index.>) (a)

\_\_\_\_\_. O cantinho rubro-negro. In: JORNAL da manhã news. **Fragmentsos**, Ponta Grossa, 22/03/2009. Disponível em: <[www.jmnews.com.br/index.05/07/2009](http://www.jmnews.com.br/index.05/07/2009)> (b).

\_\_\_\_\_. A aliança para o progresso In: JORNAL da manhã news. **Fragmentsos.** Ponta Grossa, 09/2008. Disponível em< [www.jmnews.com.br/index.>](http://www.jmnews.com.br/index.>) (c)

CHERVEL, André 1990. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris: Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

CITRON, Suzanne. **Ensinar história hoje**: a memória perdida e reencontrada. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 3. **Anais**: a educação escolar em perspectiva histórica. Curitiba: PR, 2004.

COSTA, Messias. **A educação nas constituições do Brasil**: dados e direções. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil vol III**: século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

DAILY LUIS WAMBIER. In: KNEBEL, Rosemeri Leane. **Dicionário Histórico e Geográfico dos Campos Gerais**. Disponível em: <<http://www.uepg.br/dicion/verbetes/n-z/wambier.htm>>. Acesso em: 21/08/2009.

DAVI CARNEIRO. In: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NO BRASIL: HISTEBR, 20 anos navegando na educação brasileira (1986-2006). **Glossário**. 2006. Disponível em: < [www.histedbr.fae.unicamp.br](http://www.histedbr.fae.unicamp.br)>. Acesso em: 20/02/2009).

DOSSE, François. **A história em migalhas**: dos annales à nova história. São Paulo: Ensaio; Campinas, UNICAMP, 1992.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: **História da educação**. Pelotas: ASPHE/FaE/UFPEL, p. 141-174, set. 2000.

EVANGELISTA, Olinda. **A Formação do professor em nível superior**: Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938). Tese (Doutorado) – PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fontes para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.) . **Educação, modernidade e civilização**. Belo horizonte: Autêntica, 1998.

FARIS ANTONIO SALOMÃO MICHAELI. In: **Biblioteca central da UEPG**. Disponível em: < <http://www.uepg.br/bicen/faris.htm>>. Acesso em: 31/03/2009.

FAUSTINO, Célia Regina; GASPARIN, João Luiz. A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história. In: **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 157-166. 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Da cátedra universitária ao departamento. In: REUNIÃO DA ANPED, 23. Disponível em: < [www.unirio.br/](http://www.unirio.br/)>. Acesso em: 17/03/2009.



FENELON, Déa. (coord.). Documento final. In: MINISTÉRIO de Educação e Cultura. **Diagnóstico de avaliação dos cursos de história no Brasil**. Brasília: Imprensa Universitária, mai/1986.

FERREIRA, Marieta de; AMADO, Janaína. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

FERREIRA, Viviane Lovati. Contribuições ao estudo da construção da metodologia do ensino de matemática como disciplina escolar no Brasil. Disponível em: <[http://www.sbem.com.br/files/ix\\_enem/Comunicacao\\_Cientific.](http://www.sbem.com.br/files/ix_enem/Comunicacao_Cientific.)>. Acesso em: 25/08/2009.

FIGUEIREDO, Maria C. M.; COWEN, Roberto. Modelos de cursos de formação de professores e mudanças em políticas: um estudo sobre o Brasil. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 175-190.

FIORI, Neide Almeida (Org.) **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis/Tubarão-SC:UFSC / UNISUL, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. A formação do professor de história: novas diretrizes velhos problemas. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais**. Caxambu, RJ: ANPED, 2007. Disponível em < <http://www.anped.org.br/>>. Acesso em 20/01/2008.

FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres. Colégio de aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no Colégio de aplicação da Universidade do Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Educação no Brasil: história e historiografia**, I. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. Resumo.

FRASSON, Antonio Carlos. Escola de farmácia e odontologia de Ponta Grossa a questão do poder. In: CONGRESSO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR 9. **Anais**. Ponta Grossa:UEPG, 2005.

FRAUCHES. Celso da Costa. A livre iniciativa e a reforma universitária brasileira. Brasília: Ilape, 2003.

GALLO, Anita Adas. **A noção de cidadania em Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea>>. Acesso em: 22/02/2009.

GASPARETO, Antonio Ap. N. **O capitalismo e a política agrária a partir da década de 60: migração e urbanização paranaense**. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/>>. Acesso em 10/04/2009.

GIUSTI, Sonia Regina; LOPES, Jaime de Araújo. Marcos interpretativos da história da avaliação e sua expressão no SENAC- São Paulo. In: **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Sorocaba, v. 12, n. 4, 2007.

GODOY, João Miguel Teixeira de. Formas e problemas da historiografia brasileira. In: **HISTÓRIA UNISINOS**. v.13. Jan/abr/2009. Disponível em <[http://www.unisinos.br/publicacoes\\_cientificas](http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas)>. Acesso em 13/06/2010.

GONÇALVES, Maria Aparecida Cezar; PINTO, Elizabete Alves. **Ponta Grossa um século de vida** (1823-1923). Ponta Grossa: Kluger Artes Gráficas Ltda, 1983.

GONÇALVES, Nadia G. ; GONCALVES, Sandro Aparecido. Desenvolvimentismo e educação: discurso governamental e políticas paranaenses nas décadas de 1960 e 1970. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 8. Buenos Aires. **Anais**. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de la Educacion, 2007. v. 1. p. 1-25.

GOODSON, IVOR. F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, 1990, n. 2, p. 230-254.

\_\_\_\_\_. Currículo, narrativa e futuro social. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, mai/ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Da história das disciplinas ao mundo do ensino: entrevista com Ivor Goodson. **Educar em revista**, Belo Horizonte, v. 45, jun.2007.

\_\_\_\_\_. I. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUEDES, Neide Cavalcante; FERREIRA, Maria Salomilde. História e construção da profissionalização nos cursos de licenciaturas. In: CONGRESSO, HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, II., **Anais...** Natal, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo Augusto. **O lugar da experiência nos currículos de História (1975-1998)**. 2007. Dissertação (Mestrado) – USP São Paulo, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice,1990. Presses Universitaires, 1989.

HUNT, Lynn . **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. **História das estatísticas brasileiras - Estatísticas organizadas** (c.1936-c.1972) - v.03 . Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>> Acesso em: 15/09/2009.

INSTITUTO de História e Geografia do Brasil. **Resenha histórica**. Disponível em: <<http://www.ihgb.org.br/>>. Acesso em: 25/03/2009.

\_\_\_\_\_. **Noticiário**. Setembro/2009. Disponível em < <http://www.ihgb.org.br/>>. Acesso em 24/10/2009.

JULIA. Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p.9-44. 2001.

KARVAT, Erivam Cassiano. A historiografia como discurso fundador: reflexões em torno de um Programma histórico. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, UEPG, v. 10, n. 2, p.9-44. Inverno, 2005.

LACOUTURE, Jean. Os domínios da história imediata. In: LE GOFF, Jacques. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LANGE, Francisco Lothar Paulo. **Campos Gerais: visões do paraíso**. Curitiba, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os campos gerais e sua princesa**. Curitiba:COPEL:F L P Lange, 1998.

LAZIER, Hermógenes. **Paraná : terra de todas as gentes e de muita história**. 3 ed., Francisco Beltrão: GRAFIT, 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

\_\_\_\_\_. A visão dos outros: um medievalista diante do presente. In: CHAVEAU, Agnes; TÉTART, Philippe (Org.). **Questões para a história do tempo presente**. Bauru,SP: EDUSC, 1999.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. Memória da Faculdade de Filosofia (1934-1994). **Estudos avançados**, São Paulo, v. 8, n. 22, set/dez. 1994.

LOPES, Sonia de Castro. **Um modelo autônomo e integrador de formação docente: a breve experiência da Universidade do Distrito Federal (1935-1939)**. 2008. Disponível em: < <http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/>>. Acesso em: 31/08/2008.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LUPORINI, Teresa Jussara. **De escola normal a instituto de educação: a trajetória de uma escola**. Ponta Grossa: Imprensa Universitária/UEPG, 1994.

MAACK, R. 1948. **Notas preliminares sobre clima, solos e vegetação do Estado do Paraná**. Curitiba, Arquivos de Biologia e Tecnologia, v.II, p.102-200.

MACHADO, Mônica Sampaio. **A implantação da geografia universitária no Rio de Janeiro**. Disponível em: < <http://www.uff.br/geographia/rev>>. Acesso em: 26/08/2009.

MAPA DA DIVISÃO MUNICIPAL DA REGIÃO DOS CAMPOS GERAIS – PR. In: In: **Dicionário Histórico e Geográfico dos Campos Gerais**. UEPG: 200... . Disponível em: <http://www.uepg.br/dicion/verbetes/> Acesso em 08/04/2009.

MARTINS, Claudia Regina Kawka. **A disciplina escolar de História no ensino secundário público paranaense: 1931 a 1951**. Tese (Doutorado) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba:2006.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

\_\_\_\_\_. As humanidades em debate: a reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Tabora de; RANZI, Serlei Maria Fischer. **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

MASETTO, Marcos T. (org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. ( Coleção Práxis).

MATA, Leandra Porto da. As continuidades e descontinuidades da educação superior no Brasil: as reformas do ensino superior no governo militar e no governo neoliberal. In: **Trabalho necessário**. n 03. 2005.

MINISTÉRIO de Educação e Cultura. **Organização Estudos Institucionais**. Disponível em: <[www.oei.es/quipu/brasil](http://www.oei.es/quipu/brasil)>. Acesso em: 25/05/2009.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Notas sobre a identidade nacional e a institucionalização da geografia no Brasil**. Caxambu: ANPOCS, 1991.

MORAES, Marieta de. **História oral**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

MORETTI, Serenito A. **Movimento Estudantil em Santa Catarina**. Florianópolis: IOESC, 1984.

MOROSINI, Marília. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil vol III: século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOTA, Carlos Ramos; BARBOSA, Najla Veloso Sampaio. Currículo em sintonia com seu tempo. In: **Salto para o futuro**. Disponível em: <[www.tvebrasil.com.br](http://www.tvebrasil.com.br)>. Acesso em 26/10/2008.

MUNICÍPIOS DA REGIÃO DOS CAMPOS GERAIS. In: Dicionário Histórico e Geográfico dos Campos Gerais. Disponível em: <[www.uepg.br](http://www.uepg.br)> Acesso em: 21/8/2009.

NADAI, Elza. A prática de ensino e a democratização da escola. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Coord.). **A formação do professor e a prática de ensino**. São Paulo: Pioneira, 1988. 136 p.

\_\_\_\_\_. Agradecimentos. Discurso da professora doutora Elza nadai, membro da comissão organizadora do seminário perspectivas do ensino de história. In: SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA 1. **Anais**. São Paulo: FEUSP, 1988.

\_\_\_\_\_. **A educação como apostolado: história e reminiscências** (São Paulo - 1930-1970). Tese (Livre Docência). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; NASCIMENTO, Manuel Nelito Matheus. Reconstrução histórica das instituições escolares públicas dos Campos Gerais - PR

(1904-1950). Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/)>. Acesso em: 20/08/2009.

NORONHA, Andrius Estevam. Elite intelectual do Rio Grande do Sul (1930 - 1950). **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, Taubaté, v. 4, n. 4, , p. 121-135. set-dez/2008.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino de história**. Campinas: Papirus, 1996.

OCUPAÇÃO DOS CAMPOS GERAIS. In: **Dicionário Histórico e Geográfico dos Campos Gerais**. UEPG: 200... . Disponível em: <http://www.uepg.br/dicion/verbetes/>. Acesso em 08/04/2009.

OLIVEIRA, Joselfredo Cercal de. **Educadores ponta-grossenses – 1850-1950**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2002.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. A construção dos currículos escolares de educação física: relações entre planejamento tecnocrático e a experiência dos professores. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer. **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

PADILHA, Regina Célia Habib Wipieski. **Notas sobre o trabalho docente nas universidades paranaenses nos anos de 1970 e 1980**. 200... Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/376>>. Acesso em: 06/04/2010.

PANACHE, Graziela Giusti. **Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência**. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/27/Graziela%20Pachane.rtf>>. Acesso em: 22/08/2009.

PERES, Aline; DUARTE, Tatiane. Morre a historiadora Altiva Pillati. In: GAZETA do Povo. **Vida e cidadania**. 27/08/2009. Disponível em <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo>>. Acesso em 28/09/2009.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SULA. **A história da Universidade**. 2009. Disponível em: <<http://www3.pucrs.br/>>. Acesso em: 18/09/2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA, **Plano diretor participativo**. Disponível em <[geo.pg.pr.gov.br/portal/.../Y\\_apendice\\_1.1\\_aspectos\\_regionais](http://geo.pg.pr.gov.br/portal/.../Y_apendice_1.1_aspectos_regionais)>. Acesso em 18/08/2009.

\_\_\_\_\_. **História da cidade**. Disponível em: < <http://www.pg.pr.gov.br/>>. Acesso em: 25/08/2009.

\_\_\_\_\_. **Álbum Comemorativo Municipal, 1975: senador Flávio Carvalho Guimarães**. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>>. Acesso em: 27/08/2009.

PORTO, Ana Luiza Araújo. O ensino de história em Alagoas na década de 50 do século XX. Disponível em: <http://www.cedu.ufal.br/posgraduacao/ppge>. Acesso em: 24/05/2009.

PROLEGÔMENOS. In: **Dicionário on line de português**. Disponível em <<http://www.dicio.com.br/>>. Acesso em 27/03/2010.

RADIO CLUBE PONTA-GROSSENSE. **Um pouco de nós**. Disponível em <http://www.prj2.com.br/site/conteudo>.> Acesso em 13/07/2009

RAGAZZINI, Dario. Os estudos histórico-educativos e a história da educação. In: SANFELICE, José Luís., SAVIANI, Demerval, LOMBARDI, José Claudinei (Orgs). **História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTER, 1999.

RAMBO, Arthur Blasio. **A escola comunitária teuto-brasileira**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994.

\_\_\_\_\_. A escola comunitária teuto-brasileira. In: FIORI, Neide Almeida (Org.) **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis/Tubarão-SC: UFSC / UNISUL, 2003.

RANZI, Serlei Maria Fischer; FUKNER, Cleusa Maria. A disciplina escolar de história no ensino médio no Paraná: uma proposta de análise. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer. **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

RAUL PINHEIRO MACHADO. In: **Dicionário Histórico e Geográfico dos Campos Gerais**. UEPG: 200... . Disponível em: <http://www.uepg.br/dicion/verbetes/>. Acesso em 08/04/2009.

RENK, Valquiria Elita. Educação de imigrantes alemães em Curitiba. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 3. **Anais**. Curitiba: PR, 2004.

RIETH, Flavia. Resenha. SANTOS, Silvio Coelho dos; HELM, Cecília Maria Vieira; TEIXEIRA, Sérgio Alves. Memória da antropologia no Sul do Brasil. Florianópolis: Editora da UFSC: ABA, 2006.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE GEÓGRAFOS. Disponível em <file:///C:/HFPIRES/adobepdf/Rocha.html>. Acesso em: 15/07/2008.

RODRIGUES, Marla. O início dos vestibulares no Brasil. In: FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O VESTIBULAR, São Paulo:USP, 2009. Disponível em <<http://www.vestibular.brasilecola.com>>. Acesso em 02/11/2009.

ROIZ, Diogo da Silva. A institucionalização do ensino universitário de Geografia e história da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre 1934 e 1956. **Agora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 65-104, jan./jun. 2007.

ROSANVALLON, Pierre. Por uma história conceitual do político. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 15, n. 30, 1995.

ROTARY TRÊS DE MAIO. Disponível em:< <http://rotary3demaio.org.br/>>. Acesso em: 17/09/2009.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de; AMADO, Janaína. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

SCHWARTZMAN, Simon. Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 153, n. 66, , p. 65-72, maio/ago 1985.

SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA 1. **Anais**. São Paulo: FEUSP, 1988.

SEMINÁRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL 6. A história da escola pública no Brasil. **Anais...** Aracajú,SE: 2003. (CD ROOM).

SILVA, Andréia Ferreira da. Formação de professores no Brasil em nível superior: primeiras experiências. In: **Revista Inter-Ação** Goiânia: FEUFG. v 32 (2), p. 261-277, jul./dez. 2007.

SILVA, Célia Regina de Souza e Silva . **Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa/Universidade Estadual de Ponta Grossa: 50 anos do curso de história**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Ponta Grossa, 2002.

\_\_\_\_\_. FAFI/UEPG: experiências e lembranças de professores ampliando os caminhos da história. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 9. **Anais**. PUCPR, 2009. Disponível em < <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/>>. Acesso em 20/03/2010.

SILVEIRA, José Carlos. **Gênese do ensino superior de Geografia em Santa catarina**: da faculdade de filosofia à Universidade Federal (1951-1962). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 10. O Estado e a sociedade. **Anais**. Niterói: UFF, julho de 1979.

SOUSA, Jane Bezerra de. Nevinha Santos e suas memórias de professora. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, **Anais**. Curitiba, 2004.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil vol III: século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SZWAKO, José Eduardo Leon. **Da faculdade à academia**: mecanismos de reprodução e estruturação burocrática do Setor de Ciências Humanas, Letras e

Artes da UFPR (1974-1986). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **O ideário da pedagogia renovada**. Rio de Janeiro, 1957.

TEIXEIRA, Gilberto. **Didática**. 2005. Disponível em  
<<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/>>. Acesso em: 10/06/2009.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. 4 ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

THOMSON, Alistair; FRISCH, Michael; Hamilton, Paula, The memory and history debates: some international perspectives. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL MEMÓRIA E TESTEMUNHOS ORAIS. **Textos de apoio**. Lisboa, 2007.

TRALDI JUNIOR, Armando. **Formação de formadores de Matemática**: identificação de possibilidades e limites da estratégia de organização de grupos colaborativos. Tese (Doutorado) – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - São Paulo, 2006.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro. Uma escola teuto-brasileira em Curitiba: o Colégio da Divina Providência. In: FIORI, Neide Almeida (Org.) **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis/Tubarão-SC: UFSC /UNISUL, 2003.

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. **Histórico**. Disponível em  
<<http://www.ucs.br/site>>. Acesso em 23/05/2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Histórico**. Disponível em:  
<<http://www.uem.br/index.php>>. Acesso em 08/07/2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Projeto**: antigas faculdades. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/af/pages/antigas-faculdades/fafi-1956>>. Acesso em 08/07/2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Catálogo geral**. Ponta Grossa, Imprensa Universitária, 1976.

\_\_\_\_\_. **Catálogo geral**. Ponta Grossa, Imprensa Universitária, 1988.

\_\_\_\_\_. **Catálogo geral**. Ponta Grossa, 2008. Disponível em:  
<[http://www.uepg.br/uepg\\_historico/](http://www.uepg.br/uepg_historico/)>. Acesso em: 01/07/2008.

\_\_\_\_\_. **35 anos de ensino superior (1949-1984)**. Ponta Grossa: UEPG, 1984.

\_\_\_\_\_. **UEPG 23 anos de história**: março/1970 – dezembro/1992. Ponta Grossa: Imprensa Universitária, 1993.

\_\_\_\_\_. **Histórico**. Disponível em: [http://www.uepg.br/uepg\\_historico](http://www.uepg.br/uepg_historico). Acesso em: 15/04/2009.



UNIVERSIDADE Estadual do Maranhão. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em geografia**. Disponível em: <<http://www.geografia.uema.br/>>. Acesso em: 21/07/2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Histórico**. Disponível em <<http://www.ufrj.br/pr/conteudo>>. Acesso em: 17/03/2009.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. In: CARDOS, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

VALENTIN, Agnaldo. A presença das fontes primárias nos simpósios nacionais da ANPUH. In: SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA 5. Campinas, v. 2, 1969, **Anais...** São Paulo: 1969.

WACHOWICZ, Rui Christovam. **História do Paraná**. 7. ed. Curitiba: Gráfica Vicentina, 1995.

WARDE, Mirian Jorge. A estrutura universitária e a formação de professores. In: PERSPECTIVA. Florianópolis: UFSC/CED, NUP, nº. 20, p. 127, 1994.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares: de que se fala? In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs) – **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

WEREBE, M. J. G. Grandezas e misérias do ensino no Brasil. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1994.

WESTPHALEN, Cecília Maria. **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná: 50 anos**. Curitiba: SBPH-PR, 1988.

\_\_\_\_\_. **Origem e desenvolvimento do Conselho Estadual de Educação do Paraná**. 2003. Disponível em: <<http://www.cdr.unc.br/>> Acesso em: 21/6/2009. 16 p. Entrevista concedida a Sandino Hoff.

WESTPHALEN, Cecília Maria; BALHANA, Altiva Pilatti. Projeto de levantamento de arquivos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA 5, Campinas, v. 2, 1969, **Anais...** São Paulo: Revista de História, XXXV, 1971, p. 243-259.

WOZNIAK-GIMÉNEZ, Andrea Beatriz. A identidade paranista e as estratégias de manutenção de poder das elites tradicionais paranaenses. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA 11, 2008.

VEIGA, Ilma. P. Alencastro. (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária no Brasil e França, final do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo. v. 45, Jul. 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Plano, 2003.

VILANOVA, Mercedes. Pensar a subjetividade-estatísticas e fontes orais. In: MORAES, Marieta. (Org.). **História oral**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1

### ROTEIRO GERAL DE ENTREVISTA

#### Entrevistadora:

Profª Msc Silvana Maura Batista de Carvalho – DEMET – UEPG  
doutoranda do PPGE-UFPR em Educação – 2006-2010

#### Projeto de pesquisa:

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA NA FACULDADE DE FILOSOFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA: propostas curriculares e memórias docentes(1950-1970)

#### Objetivos da pesquisa:

- Analisar as configurações curriculares dos cursos de formação do professor de História na FEFCL-PG, em sua própria contextualidade, na dinâmica da história da educação regional.
- Contribuir na produção historiográfica sobre a temática “Formação de Professores” na região dos Campos Gerais - PR, área carente de produção na história da educação brasileira.

#### Dados da entrevista:

Nº de encontros : \_\_\_\_\_

realização : data \_\_\_\_\_ horário: \_\_\_\_\_ local: \_\_\_\_\_

realização : data \_\_\_\_\_ horário: \_\_\_\_\_ local: \_\_\_\_\_

#### ENTREVISTADO:

##### 1) DADOS BIOGRÁFICOS:

Nome: \_\_\_\_\_

Local e data de nascimento: \_\_\_\_\_

##### 2)FORMAÇÃO ESCOLAR

###### 2.1 Cursos primário e secundário

-Localidade, instituição pública/ particular, curso de ensino médio propedêutico/profissionalizante. Qual ? Por que?

##### 3) FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- Graduação -Curso \_\_\_\_\_ Ano/conclusão : \_\_\_\_\_

- Instituição : \_\_\_\_\_

- Razões da escolha do curso
- Modalidade – bacharelado – licenciatura
- Disciplinas cursadas
- Professores – atuação – metodologia
- Sistema de Avaliação
- Outros aspectos

Pós-Graduação:

– ( ) Especialização – área - \_\_\_\_\_  
Instituição \_\_\_\_\_ ano/conclusão: \_\_\_\_

– ( ) Mestrado – área - \_\_\_\_\_  
Instituição \_\_\_\_\_ ano/conclusão: \_\_\_\_

OUTRAS:

– ( ) ..... – área - \_\_\_\_\_  
Instituição \_\_\_\_\_ ano/conclusão: \_\_\_\_

#### 4) MAGISTÉRIO SUPERIOR

- Atuação no campo do magistério superior na FEFCL-PG
- período - \_\_\_\_\_
- Disciplinas ministradas \_\_\_\_\_
- Metodologia de Ensino
- Sistema de Avaliação

Carreira profissional no ensino superior

- Cargos ocupados \_\_\_\_\_

Participação em eventos científicos da área :

- ( ) ouvinte \_\_\_\_\_
- ( ) comunicação de trabalho: \_\_\_\_\_
- ( ) organização e/coordenação \_\_\_\_\_
- ( ) palestrista: \_\_\_\_\_

Produção Científica ( comunicação de trabalhos, publicação de artigos, livros, entre outros)

#### 5) MEMÓRIA - DÉCADA DE 1950-60 – PROJETO DO CURSO DE HISTÓRIA E A LDBEN 4024/61

Reconhecimento da legislação:

Influência dessas leis na proposta curricular do curso:

Mudanças significativas feitas:

Resistências encontradas ( internas – instituição -professores e alunos)

Resultados positivos e negativos dessas mudanças/adequações, na sua percepção

## APÊNDICE 2

### TERMO DE CONCESSÃO

**CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL**  
**PARA O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA E HISTORIÓGRAFIA DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

- I. Pelo presente documento, ....NOME , NACIONALIDADE, ESTADO CIVIL, ATIVIDADE PROFISSIONAL ... carteira de identidade nº. ...., emitida por ....., CPF nº. ...., residente e domiciliado no endereço à ..... bairro - ..... , cidade - Estado - ..... cede e transfere neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao **Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná** a totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral prestado no dia ..... de..... de....., **das ..... às ..... horas**, perante a pesquisadora SILVANA MAURA BATISTA DE CARVALHO, mediante conferência e aprovação da transcrição apresentada nesta ocasião.
- II. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o DEPOENTE, proprietário originário do depoimento de que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização.
- III. Fica, pois o **programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná** plenamente autorizado a utilizar o referido depoimento, respeitando as observações feitas pelo autor, na ocasião da aprovação da transcrição. Esse depoimento pode ser divulgado no todo, ou em partes, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior. Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Curitiba, ..... de ..... de 2009.

.....  
 (depoente)

SILVANA MAURA BATISTA DE CARVALHO  
 (pesquisadora – aluna PPGE-UFPR)

TESTEMUNHAS:

\_\_\_\_\_  
 Nome legível:  
 CPF:

\_\_\_\_\_  
 Nome legível:  
 CPF:

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

## ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ – 1900 A 1950

	<b>Escolas Públicas</b>	<b>Ano de fundação</b>	<b>Local</b>
1	Grupo Escolar “Dr. Vicente Machado”	1904	Castro
2	Colégio Municipal Jesuíno Marcondes	1907	Palmeira
3	Grupo Escolar “Senador Correia”	1912	Ponta Grossa
4	Instituto de Educação Estadual “Prof. César Prieto Martinez”	1920	Ponta Grossa
5	Escola Normal de Ponta Grossa	1924	Ponta Grossa
6	Grupo Escolar Regente Feijó	1927	Ponta Grossa
7	Grupo Escolar Villa Pirahy	1928	Piraí do Sul
8	Grupo Escolar Júlio Teodorico	1935	Ponta Grossa
9	Escolas dos Trabalhadores Rurais	1935	Ponta Grossa
10	Grupo Escolar Professor Dr. Colares	1937	Ponta Grossa
11	Grupo Escolar Jesuíno Marcondes	1938	Palmeira
12	Grupo Escolar General Osório	1939	Ponta Grossa
13	Escola Ferroviária Cel.Tiburcio Cavalcante	1940	Ponta Grossa
14	Grupo Escolar de Porto Amazonas	1940	Palmeira
15	Grupo Escolar de Irati	1942	Irati
16	Grupo Escolar Prof. Amálio Pinheiro	1942	Ponta Grossa
17	Escolar José Elias Rocha	1944	Ponta Grossa
18	Colégio Estadual “Dr. Alberto Gonçalves	1947	Palmeira
19	Colégio Estadual “Jorge Queiroz Netto”	1948	Piraí do Sul.

QUADRO 1 – ESCOLAS PÚBLICAS CRIADAS NO ESTADO DO PARANÁ NO PERÍODO DE 1910 A 1950.

FONTE: NASCIMENTO e NASCIMENTO (2009).



## ANEXO 2

## MAPA DA DIVISÃO MUNICIPAL DA REGIÃO DOS CAMPOS GERAIS - PR



In: DICIONÁRIO Histórico e Geográfico dos Campos Gerais.

Disponível em <http://www.uepg.br/dicion/verbetes/> Acesso em 08/04/2009.

## ANEXO 3

## MAPA ESTATÍSTICO DO ANO LETIVO DE 1950 – FEFCL-PG

**FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PONTA GROSSA**  
 ESTADO DO PARANÁ

Em.....de .....195.....

## MAPA ESTATISTICO \*\*\* ANO LETIVO DE 1950.

	PRIMEIRA SÉRIE	GEOGRAFIA E HISTÓRIA.	LETRAS NEOLATINAS.	MATEMÁTICA
Resultados finais	Matriculados(início)	34	35	18
	Promovidos de série	24	21	6
	Não prestaram exame	4	10	4
	Reprovados em exame	*	1	4
	Cancelaram matrícula	6	3	4
Primeira época	Prestaram exames finais	24	22	10
	Foram aprovados	24	21	6
	Foram reprovados	*	1	4
	Porcentagem de aprovados	100%	95%	60%
	Idem de reprovados	0%	5%	40%
Defendem	Uma disciplina	-	3	2
*	Aulas	623	629	473
	Aulas dadas	575	541	447
	Porcentagem	91%	86%	94%
*	Frequência	474	383	328
	porcentagem	82%	70%	73%

Notas:-

- a) – Alunos dependentes de UMA DISCIPLINA [...]
- b) – Alunos dependentes de DUAS DISCIPLINAS [...]

-----

Ponta Grossa, 24 de janeiro de 1951.

\_\_\_\_\_  
Diretor

\_\_\_\_\_  
Secretário

(FONTE: Relatório 2º semestre 1950. FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1950-a)

## ANEXO 4

**GRADE CURRICULAR DO CURSO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA  
FFCL-USP- 1934**

Distribuição das disciplinas do curso de Geografia e História - 1934

<b>ANO</b>	<b>Nº.</b>	<b>Primeiro</b>	<b>Segundo</b>	<b>Terceiro</b>
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>01</b>	Geografia	Geografia	Geografia
	<b>02</b>	História da Civilização	História da Civilização	História da Civilização Brasileira
	<b>03</b>	Etnologia brasileira e	Tupí-guaraní	Tupí-guaraní
	<b>04</b>	noções de tupí-guaraní.	História da Civilização Americana (inclusive pré-história).	

Fonte: Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1934-1935, 1937.

In: ROIZ, Diogo da Silva. A institucionalização do ensino universitário de Geografia e história da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre 1934 e 1956. In: **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 65-104, jan./jun. 2007, p. 11.

## ANEXO 5

**GRADE CURRICULAR DO CURSO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA  
FFCL-USP- 1942**

**Quadro nº 3: Distribuição das disciplinas do curso de Geografia e História, a partir da reforma curricular de 1942.**

<b>Ano</b>	<b>Nº</b>	<b>Primeiro</b>	<b>Segundo</b>	<b>Terceiro*</b>	<b>Quarto**</b>
<b>Disciplinas</b>	<b>01</b>	Geografia Física	Geografia Física	Geografia do Brasil	Didática Geral
	<b>02</b>	Geografia Humana	Geografia Humana	História da Civilização Contemporânea	Didática Especial
	<b>03</b>	Antropologia	História da Civilização Moderna	História da Civilização Brasileira	Psicologia Educacional
	<b>04</b>	História da Civilização Antiga Medieval	História da Civilização Brasileira	História da Civilização Americana	Administração Escolar e Educação Comparada
	<b>05</b>	Elementos de Geologia	Etnografia	Etnografia do Brasil e Língua Tupi-guarani	Fundamentos Biológicos da Educação
	<b>06</b>				Fundamentos

In: ROIZ, Diogo da Silva. A institucionalização do ensino universitário de Geografia e história da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre 1934 e 1956. In: **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 65-104, jan./jun. 2007, p. 11.

## ANEXO 06

**GRADE CURRICULAR – CURSO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA  
UFPR – 1950 A 1953**

<b>CURSO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA – 1950 -1952</b>		
<b>1ª SÉRIE</b>	<b>2ª SÉRIE</b>	<b>3ª SÉRIE</b>
DISCIPLINA	DISCIPLINA	DISCIPLINA
Geografia Física	Geografia Física	Geografia do Brasil
Geografia Humana	Geografia Humana	História Mod. e Contemporânea 80 h/a
Antropologia	Antropologia	História do Brasil
História da Antiguidade e da Idade Média	História Moderna e Contemporânea	História da América
Etnografia Geral	Etnografia Geral	Etnografia do Brasil
	História do Brasil	

(FONTE: Diários de Classe do Curso de Geografia e História In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Arquivo do Setor de Ciências Humanas, UFPR, mai/2009).

## ANEXO 7

### CURRÍCULO PLENO DO CURSO DE HISTÓRIA PARA AS IES PARANAENSES CEE-PR/1963

Reunião de Estudos promovida pela Superintendência do Ensino Superior da Secretaria de Educação e Cultura para fixação do Currículo Pleno dos Departamentos de História das Faculdades Estaduais de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá, Ponta Grossa, Jacarezinho, Londrina e União da Vitória.

#### S E R I A Ç Ã O

##### 1ª SÉRIE

- 1 – Antropologia Cultural
- 2 – Introdução à Filosofia
- 3 – Introdução ao Estudo da História
- 4 – História Antiga
- 5 – História Medieval

##### 2ª SÉRIE

- 1 – Antropologia Cultural
- 2 – Etnografia do Brasil
- 3 – História do Brasil
- 4 – História Moderna
- 5 – Princípios da Sociologia

##### 3ª SÉRIE

- 1 – História da América
- 2 – História do Brasil
- 3 – História Contemporânea
- 4 – Didática
- 5 – Psicologia da Educação
- 6 – Prática de Ensino

##### 4ª SÉRIE

- 1 – História da América
- 2 – História Contemporânea
- 3 – História e Geografia do Paraná
- 4 – Elementos de Administração Escolar
- 5 – Prática de Ensino
- [...]

(FONTE: MEC expedidas – 1951-1971. FACULDADE Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, 1951 -1971).